

Walter Guyer

Leben – Werk – Wirkung

Abhandlung  
zur Erlangung der Doktorwürde  
der Philosophischen Fakultät  
der Universität Zürich

vorgelegt von  
Walter Müller  
von Rohrbach (BE)

Angenommen auf Antrag von  
Herrn Prof. Dr. Kurt Reusser  
Pädagogisches Institut der Universität Zürich  
und  
Herrn Prof. Dr. Lucien Criblez  
Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz

Studentendruckerei der Universität Zürich, Zürich, 2005



---

*Beatrice und Isabel  
gewidmet*

*sowie allen mit Erziehung und Bildung Beschäftigten,  
die ihre Tätigkeit in vollem Bewusstsein  
ihrer Verantwortung ausüben*



---

Als primäre Bestimmung des  
menschlichen Handelns bezeichne-  
ten wir die verantwortliche Ent-  
scheidung und die dahinter stehen-  
de Gesinnung.  
(Guyer, 1949, S. 31)



Walter Guyer im Jahre 1950

(Foto freundlicherweise von Frau Susanne Leeman-  
Guyer zur Verfügung gestellt.)



## Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit versteht sich als Beitrag zur Geschichte der Erziehung und Bildung in der Schweiz im Zeitraum von 1930 bis 1960. Sie stellt eine Gesamtdarstellung und Würdigung von Leben und Werk des Schweizer Pädagogen, Lehrerbildners und Publizisten Walter Guyer (1892-1980) dar und geht dessen Bedeutung und Wirkung auf den Grund. Unter Anwendung der historisch-hermeneutischen Methode wurde umfangreiches Quellenmaterial aus Guyers persönlichem Briefnachlass und aus seinem umfangreichen schriftlichen Werk sowie aus Archiven an seinen wichtigsten Wirkungsorten St. Gallen, Basel und Zürich ausgewertet. Auf die chronologische Darstellung von Guyers Lebensweg folgt die Darlegung seiner praktischen Tätigkeit als Seminarlehrer und Seminardirektor sowie die Besprechung seines schriftlichen Werks. Dabei wurde auch Guyers geistigen Wurzeln nachgegangen. Auf diesem Hintergrund erfolgte die Untersuchung von Guyers Einfluss auf seinen wohl prominentesten Schüler Hans Aebli, seiner Bedeutung hinsichtlich der Lehrerbildung des Kantons Zürich sowie seiner Wirkung als Pädagoge. Es liess sich überzeugend belegen, dass Guyer einen entscheidenden Einfluss auf Aebli's geistige Entwicklung und beruflichen Werdegang ausübte. Insbesondere in pädagogischer und lernpsychologischer Hinsicht konnten bedeutende Wurzeln von Aebli's Denken bei Guyer nachgewiesen und insgesamt eine erstaunliche Verwandtschaft von Aebli's und Guyers Denken aufgezeigt werden. Ausserdem zeichnete sich im Laufe der Auseinandersetzung mit Guyer und seinem Umfeld immer deutlicher eine geistige Linie in der schweizerischen Pädagogik ab, die von G. F. Lipps, dem einflussreichsten von Guyers Lehrern, über Jean Piaget und Guyer zu Aebli führt. Ferner leitete Guyer in der Unterrichtskultur am Oberseminar richtungsweisende Veränderungen ein, die sich auch prägend auf die Volksschule auswirkten. Dazu gehörten die Betonung der Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für die Schule und den Unterricht, die lernpsychologische Begründung der Didaktik, ein möglichst direkter Bezug des Unterrichts zu Aspekten des Lebens und vermehrte Anschaulichkeit, didaktische Vielfalt in den verschiedenen Fächern sowie mehr Eigenaktivität und Verantwortung bei den Studierenden und Schülern. Indem es Guyer in seiner Funktion als Seminardirektor gelang, hervorragende Lehrerpersönlichkeiten für das Oberseminar zu engagieren, übte er auch indirekt einen nachhaltigen Einfluss auf die gesamte Lehrerschaft und Volksschule des Kantons Zürich aus. Zudem gab er mit seinem lernpsychologischen Hauptwerk „Wie wir lernen“, das über einen Zeitraum von 15 Jahren mehrere Auflagen erlebte, der theoretischen Diskussion rund um das Phänomen Lernen wertvolle Impulse.

---



## Vorwort

„Die Beschäftigung mit dem Werk Walter Guyers würde sich lohnen!“ Diese Bemerkung von Professor Kurt Reusser in einer Vorlesung über Lern- und Kognitionspsychologie war der Auslöser für meine Auseinandersetzung mit dem Werk und dem Wirken des Schweizer Pädagogen, Lehrerbildners und Publizisten Walter Guyer. Seinen Namen hörte ich bei dieser Gelegenheit zum ersten Mal. Ich war damals gerade auf der Suche nach einem Thema für meine Lizentiatsarbeit. Kurt Reusser bezeichnete Guyer als einen der ersten Pädagogen im deutschsprachigen Raum, der sich mit der Theorie des Lernens befasst und ein Buch darüber geschrieben habe.

Schon bei meinen ersten Nachforschungen faszinierten mich Persönlichkeit und Werk Guyers gleichermassen, und ich erkannte auch bald einmal, dass sein Werk weit mehr umfasste als die Thematik des Lernens. Guyer hatte nämlich auch ein tiefgründiges Werk über Erziehung und Bildung sowie eine ganze Reihe weiterer Publikationen veröffentlicht und stand im Verlaufe seiner beruflichen Karriere drei Lehrerbildungsinstitutionen als Direktor vor. Er setzte sich schon früh (ab 1918) für eine konsequente Tertialisierung der Lehrerbildung ein und vertrat seine Ansichten stets gradlinig auch in der Öffentlichkeit. In dieser Hinsicht war er sicher kein „einfacher Zeitgenosse“ für Menschen, die eine andere Meinung vertraten.

Damals arbeitete ich als Sekundarlehrer und versprach mir von der Auseinandersetzung mit Guyers Werk einen vertieften Einblick in einen Vorgang, den ich täglich mit meinen Schülerinnen und Schülern<sup>1</sup> praktizierte – nämlich diese zum Lernen hinzuführen. Aus diesen Überlegungen ging meine Lizentiatsarbeit bei Professor Fritz-Peter Hager hervor, in deren Mittelpunkt die Darstellung von Guyers Erziehungs- und Bildungslehre stand. Auf Anregung von Professor Hager begann ich nach Abschluss des Studiums mit der Ausarbeitung eines Konzepts für eine auf dem Lizentiat aufbauende Dissertation. Leider verstarb Professor Hager in dieser Zeit. Ich wandte mich daher an Professor Kurt Reusser, der mir ja auch den eigentlichen Anstoss zur Auseinandersetzung mit Guyer gegeben hatte. Dank seinen Anregungen nahm das Dissertationsprojekt konkrete Formen an.

Auf diese Weise entstand die vorliegende Untersuchung. Sie verfolgt das Ziel, Guyers Leben, Werk und Bedeutung aus wissenschaftlicher Sicht vertieft darzustellen und zudem den nachhaltigen Einfluss dieses Pädagogen auf seine Schüler – insbesondere auf Hans Aebli – sowie auf die zürcherische Lehrerbildung aufzuzeigen. Die Arbeit stellt ein Beitrag zur Erweiterung

---

<sup>1</sup> Meistens wurde in dieser Arbeit die weibliche und die männliche Form verwendet. Wo eine geschlechtsneutrale Form existiert, wurde diese eingesetzt und an manchen Stellen wurde aus Gründen der Lesbarkeit nur die männliche Form verwendet.

unseres Verständnisses von der Geschichte der Erziehung und Bildung sowie von der Lehrerbildung und Schule in der Schweiz dar. Ausserdem ist es meine Absicht, das grosse Werk dieses bedeutenden Pädagogen, Lehrerbildners und Publizisten durch diese Publikation angemessen zu würdigen – kam ihm doch zu Lebzeiten die wohlverdiente Anerkennung nur teilweise zu.

# Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung .....	1
Vorwort .....	3
Inhaltsverzeichnis .....	5
Abkürzungen .....	11
Quellenverweise .....	11
Einleitung .....	13
Die Ausgangssituation für die vorliegende Untersuchung .....	14
Die Fragestellung .....	16
Die Quellen .....	17
Der Aufbau der Untersuchung .....	17
1 Guyers Leben – Bausteine zu einer Biographie.....	19
1.1 Kindheit .....	19
<i>Die familiäre Situation in der Kindheit von Walter Guyer – seine Kinder erzählen</i> .....	21
1.2 Schulzeit .....	22
1.3 Ausbildung zum Primarlehrer .....	23
1.4 Tätigkeit als Volksschullehrer .....	24
1.5 Studien an der Universität Zürich.....	26
1.5.1 Studium der Pädagogik, Psychologie und Philosophie .....	26
1.5.2 Ausbildung zum Sekundarlehrer.....	27
1.6 Tätigkeit als Sekundarlehrer.....	28
1.7 Die St. Galler-Zeit.....	31
1.7.1 Seminarlehrer in Rorschach.....	32
1.7.2 Guyer als Direktor der Sekundarlehrantsschule St. Gallen .....	36
1.7.3 Beziehungen während der St. Galler Zeit.....	37
<i>Beziehungen zu Studierenden.....</i>	42
1.8 Guyers politisches Engagement.....	43

<i>Guyers politische Haltung – aus den Erinnerungen seiner Kinder</i> .....	43
1.9 Die Basler-Zeit.....	47
1.9.1 Direktor der Basler Lehrerbildung.....	47
1.10 Die Zürcher-Zeit.....	50
1.10.1 Gründungsdirektor am neuen Oberseminar des Kantons Zürich.....	50
<i>Ein Blick in Guyers Studierstube</i> .....	54
1.10.2 Kontakte und Beziehungen.....	59
<i>Guyer aus der Sicht ehemaliger Studenten</i> .....	59
1.10.3 Der Übergang in den Ruhestand.....	69
1.10.3.1 Die Umstellung.....	69
1.10.3.2 Guyers spätere Jahre.....	71
1.10.3.3 Guyers letzte Arbeitsphase.....	74
<i>Guyers private und berufliche Beziehungen aus der Sicht seiner Nachkommen</i> ....	77
1.10.3.4 Lebensabend.....	78
1.11 Betrachtungen zu Guyers Lebensweg.....	79
1.11.1 Bedeutsame Lebensabschnitte und Ereignisse.....	79
1.11.2 Guyers Nachkommen blicken zurück.....	81
<i>Guyer im Rückblick – seine Nachkommen erzählen</i> .....	81
1.12 Guyers Beziehungsnetz.....	85
1.12.1 Merkmale von Guyers Beziehungsnetz.....	85
1.12.2 Guyer und Piaget.....	87
2 Guyers praktisches Wirken.....	89
2.1 Der geschichtliche Hintergrund.....	89
2.2 Die St. Galler-Zeit.....	95
2.2.1 Guyer als Lehrer am Seminar Rorschach.....	96
2.2.1.1 Erste Schritte als Seminarlehrer.....	96
2.2.1.2 Vorschläge für die Verbesserung der Lehrerbildung.....	99
2.2.1.3 Die politische Erziehung wird zum Thema.....	100
2.2.2 Guyer als Lehrer an der Sekundarlehramtsschule St. Gallen.....	101
2.2.2.1 Besinnung auf die psychologische und didaktische Fragestellung.....	101
2.2.3 Guyer als Direktor der Sekundarlehramtsschule St. Gallen.....	103
2.2.3.1 Ausbau des Praxisbezugs in der Sekundarlehrerausbildung.....	103
2.2.3.2 Die Folgen der damaligen politischen Ereignisse.....	104
2.2.3.3 Berufung nach Basel.....	105
2.2.4 Guyers nachhaltige Wirkung auf die St. Galler Lehrerausbildung.....	105
2.2.4.1 In der Lehrerbildung realisierte Verbesserungen.....	105

2.2.4.2	In Guyers Unterricht realisierte Verbesserungen.....	106
2.2.4.3	Guyers weitere Anregungen zur Verbesserung der Lehrerbildung .....	106
2.2.4.4	Guyers Sicht einer zeitgemässen Lehrerbildung nach der St. Galler Zeit .....	107
2.3	Die Basler Zeit .....	107
2.3.1	Guyer als Direktor des Lehrerseminars der Stadt Basel.....	108
2.3.1.1	Guyers Vorschläge zur Verbesserung der Basler Lehrerbildung .....	110
2.3.1.2	Der Wechsel nach Zürich .....	111
2.3.2	Zusammenfassung: Guyers Wirken in Basel.....	112
2.3.3	Exkurs: Die fortschrittliche Basler Lehrerbildung – Entstehung und Aufbau .....	112
2.4	Die Zürcher Zeit.....	117
2.4.1	Die Entwicklung der Zürcher Lehrerbildung .....	117
2.4.1.1	Die Entwicklung der seminaristischen Form der Lehrerbildung im Kanton Zürich 117	
2.4.1.2	Die Neuordnung der Lehrerbildung: das Gesetz von 1938.....	118
2.4.2	Fakten zu den ersten 15 Jahren des Oberseminars des Kantons Zürich.....	120
2.4.2.1	Der Aufbau der neuen Institution .....	120
2.4.2.2	Entwicklung des Lehrkörpers.....	124
2.4.2.3	Entwicklung der Schülerzahlen .....	124
2.4.3	Guyer als Direktor des Oberseminars des Kantons Zürich .....	125
2.4.3.1	Die Berufung Guyers .....	125
2.4.3.2	Aufbau des Vor- und Oberseminarkurses .....	126
2.4.3.3	Die Eröffnung des Oberseminars 1943 – Guyers Rede in der Wasserkirche .....	128
2.4.3.4	Die ersten zwei Jahre des Oberseminars .....	130
2.4.3.5	Das Oberseminar zwischen 1945 und 1949 .....	131
2.4.3.6	Ereignisreiche Jahre: 1949 bis 1952 .....	133
2.4.3.7	Guyers letzte Jahre am Oberseminar: 1952 bis 1958.....	135
2.4.4	Besondere Herausforderungen während der Oberseminarzeit .....	137
2.4.4.1	Die neue Lehrerbildung im Gegenwind.....	137
2.4.4.2	Exkurs: Schälchlin und das Unterseminar Küsnacht .....	139
2.4.4.3	Exkurs: Zeller und das Evangelische Seminar Unterstrass .....	140
2.4.4.4	Lehrermangel .....	144
2.4.4.5	Raumnot und Gebäudefrage .....	146
2.4.4.6	Guyers Absichten und Ziele als Direktor des Zürcher Oberseminars .....	149
2.4.4.7	Resumée: Guyers Zeit am Oberseminar.....	152
2.4.5	Exkurs: Die Neubesetzung des Lehrstuhls für Pädagogik an der Universität Zürich .....	153
2.4.5.1	Guyer als Anwärter für die Nachfolge von Hans Stettbacher .....	154
2.4.5.2	Kommentar .....	159
2.4.6	Geistige Landesverteidigung: Guyers Standpunkt und Beitrag.....	159
2.4.6.1	Guyers Staatsverständnis.....	160
2.4.6.2	Der Ausgangspunkt für Guyers Engagement für die Geistige Landesverteidigung 161	

2.4.6.3	Begründung der Notwendigkeit zur Geistigen Landesverteidigung.....	162
2.4.6.4	Guyers Beitrag zur Geistigen Landesverteidigung.....	164
2.4.6.5	Ein Beispiel für die Bemühungen um die Geistige Landesverteidigung im Bereich der Schule.....	167
2.4.6.6	Historische Einordnung und Kommentar.....	170
<b>3</b>	<b>Guyers theoretisches Werk .....</b>	<b>179</b>
3.1	Geistige Wurzeln .....	180
3.1.1	Gotthold Friedrich Lipps .....	180
3.1.1.1	Guyer über seinen Lehrer Lipps .....	180
3.1.1.2	Elemente aus Lipps' Forschen und Denken .....	181
3.1.1.3	Wurzeln von Guyers Denken bei Lipps .....	186
3.1.1.4	Gedanken zur Bedeutung von Lipps als Forscher und Lehrer .....	188
3.1.2	Willy Freytag .....	190
3.1.2.1	Elemente aus Freytags Werk und deren Bezug zum Denken Guyers.....	190
3.1.3	Emil Ermatinger.....	194
3.1.4	Hans Stettbacher.....	194
3.1.5	Pestalozzi .....	199
3.1.6	Guyer und die "Reformpädagogik".....	203
3.2	Annäherung an Guyers Hauptwerke.....	208
3.2.1	Erste Stellungnahme zur Lehrerbildung 1918 .....	209
3.2.2	Guyer zur Didaktik des Aufsatzes.....	209
3.2.3	Lehrerfrage und Schüler .....	211
3.2.4	Korrespondenz von Lehrform und Lernform .....	212
3.2.5	Guyer über das Lesen und Erklären .....	213
3.2.6	Kommentar .....	214
3.3	Das pädagogische Hauptwerk .....	215
3.3.1	Einleitende Gedanken.....	216
3.3.2	Guyers Anthropologie .....	217
3.3.2.1	Tun als zentrales Moment des menschlichen Daseins .....	217
3.3.2.2	Drei Formen des äusseren Tuns.....	218
3.3.2.3	Denken als inneres Tun .....	218
3.3.2.4	Mittelbare und unmittelbare Mächtigkeiten .....	219
3.3.2.5	Handeln und Entscheiden.....	219
3.3.2.6	Handeln und Gesinnung .....	220
3.3.2.7	Die Gesinnung und das Sittliche.....	223
3.3.2.8	Glaube und Liebe.....	224
3.3.2.9	Handeln und Besinnung .....	225
3.3.2.10	Besinnung und Gesinnung.....	225
3.3.2.11	Wollen und Fühlen.....	226
3.3.2.12	Die Lernfähigkeit des Menschen .....	227

3.3.3	Erziehung, Bildung und Ausbildung und deren anthropologische Grundlagen ....	228
3.3.4	Guyers Erziehungstheorie.....	229
3.3.4.1	Das Wesen der Erziehung und ihr Ziel .....	229
3.3.4.2	Das Wesen erzieherischen Handelns .....	230
3.3.4.3	Die erzieherische Aufgabe .....	232
3.3.4.4	Stufen der Erziehung.....	233
3.3.4.5	Exkurs: Das Problem der Strafe .....	236
3.3.5	Guyers Bildungstheorie .....	238
3.3.5.1	Grundlagen und Ziele der Bildung .....	238
3.3.5.2	Der Verlauf der Bildung.....	240
3.3.6	Wesen und Bedeutung der Ausbildung .....	241
3.3.7	Schule und Lehrerbildung .....	243
3.3.7.1	Bedeutung von Schule und Unterricht .....	244
3.3.7.2	Der Lernvorgang.....	245
3.3.7.3	Die „ausschöpfende Methode“ .....	245
3.3.7.4	Unterrichtsformen .....	247
3.3.8	Die Bedeutung des Staates für die Erziehung.....	249
3.3.9	Die Einfluss des Wirtschaftlichen auf die Erziehung.....	251
3.3.10	Guyers wissenschaftstheoretische Position .....	254
3.3.11	Die Bedeutung des Transzendenten für die Erziehung .....	256
3.4	Das lernpsychologische Hauptwerk.....	258
3.4.1	Der Aufbau von “Wie wir lernen” .....	259
3.4.2	Erkennen und Lernen .....	260
4	Wirkungen.....	263
4.1	Guyers Einfluss auf Hans Aebli .....	264
4.1.1	Einleitende Überlegungen .....	265
4.1.2	Berührungspunkte in den Biographien von Guyer und Aebli .....	266
4.1.3	Die Entstehung von Aebli’s „Grundformen des Lehrens“ im Kontext des Oberseminars .....	272
4.1.4	Guyer über Aebli.....	273
4.1.5	Hatte Guyer einen Einfluss auf Aebli’s sprachliche Ausdruckweise? .....	274
4.1.6	Aebli über Guyer, dessen Werk und das Oberseminar .....	275
4.1.7	Guyers Einfluss auf Aebli’s pädagogisches Denken.....	279
4.1.8	Erste Bezüge zwischen Guyer und Aebli: Aebli’s „Sechs Punkte eines philosophischen Kredos“ .....	280
4.1.9	Von Guyer zu Aebli am Beispiel von Begriffen.....	286
4.1.9.1	Tun – Handeln – Denken; bei Guyer und bei Aebli .....	286
4.1.9.1.1	Wesen und Funktion des Denkens.....	287
4.1.9.1.2	Denken und Wirklichkeit – Theorie und Praxis.....	290
4.1.9.1.3	Tun und Denken: Von Guyer zu Aebli – Was bleibt sich gleich, was hat sich verändert? 291	

4.1.9.2	Das ästhetische Tun .....	292
4.1.9.3	Erfahrung .....	294
4.1.9.4	Die Bedeutung der Sprache bei Guyer und Aebli.....	295
4.1.9.5	Lernen: Was bei Guyer Hilfe zum Lernen war, wird bei Aebli zur Anleitung zum Denken.....	298
4.1.9.6	Aebli und Guyer über die Bedeutung von „trial and error“ im Lernprozess.....	305
4.1.9.7	Guyer und Aebli zum Behaviorismus .....	307
4.1.9.8	Von der Ordnung bei Guyer zur Struktur bei Aebli .....	308
4.1.10	Guyer und Aebli: Fazit und Kommentar .....	312
4.2	Wirkungen in der Lehrerbildung .....	315
4.2.1	Guyers Einfluss auf die Zürcher Lehrerbildung .....	316
4.2.2	Guyer als Vordenker einer tertialisierten Lehrerbildung.....	325
4.2.3	Fazit .....	326
5	Schlussbetrachtung .....	328
	Quellenverzeichnis .....	336
	Literaturverzeichnis .....	336
	Unveröffentlichte Quellen mit Autorenangaben .....	341
	Unveröffentlichte Quellen ohne Autorenangaben.....	353
	Archivalien .....	356
	Archivalien im Staatsarchiv St. Gallen (StASG) .....	356
	Archivalien im Staatsarchiv des Kantons Basel-Stadt (StABS) .....	358
	Archivalien im Staatsarchiv des Kantons Zürich (StAZ) .....	359
	Archivalien im Universitätsarchiv der Universität Zürich (UnAZ) .....	363
	Archivalien im Archiv der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZHA).....	364
	Anhang.....	368
	Zeittafel .....	368
	Bibliographie Walter Guyers.....	371
	Lebenslauf des Autors .....	376



## Abkürzungen

StASG	Staatsarchiv des Kantons St. Gallen
StABS	Staatsarchiv des Kantons Basel-Stadt
StAZ	Staatsarchiv des Kantons Zürich
PHZHA	Archiv der Pädagogischen Hochschule Zürich
UnAZ	Archiv der Universität Zürich
[H.v.V.]	Hervorhebung im Zitat stammt vom Verfasser

## Quellenverweise

Verweistyp	Art der Quelle	Verzeichnis
(Aebli, 1963) (Guyer, 1934b)	veröffentlichte Quelle	Literaturverzeichnis
(Inhelder, 1932u1) (Guyer, 1933u2)	unveröffentlichtes, Brief- oder Textdokument mit Autorenanangaben; u steht für unveröffentlicht; 1, 2, usw. unterscheiden Dokumente eines Autors innerhalb des gleichen Jahres	Unveröffentlichte Quellen mit Autorenanangaben
(Visitationsbericht 5) (Befragung 3)	unveröffentlichte Textdokumente oder Befragungen; 1, 2, usw. unterscheiden Dokumente der gleichen Art	Unveröffentlichte Quellen ohne Autorenanangaben
(PHZA 1.24) (StASG 4.2)	Dokumente aus Archiven; die Zahl vor dem Punkt steht für das Dossier, die Zahl danach für das aus diesem Dossier verwendete Dokument	Archivalien



## Einleitung

Walter Guyer (1892-1980) begann seine berufliche Karriere als Primar- und Oberstufenlehrer in Horgen und der Stadt Zürich. In den sechzehn Jahren seiner Tätigkeit als Volksschullehrer studierte er zusätzlich Pädagogik und Psychologie an der Universität Zürich, promovierte bei G. F. Lipps und fügte seiner Ausbildung gleich noch ein Sekundarlehrerstudium an. Danach nahm er an der St. Galler-Lehrerbildungsanstalt in Rorschach eine Stelle als Seminarlehrer an. In den letzten Jahren seiner Rorschacher-Zeit arbeitete er gleichzeitig auch an der Sekundarlehrerhochschule in St. Gallen und wurde schliesslich zu deren leitendem Direktor gewählt. Einer Berufung folgend amtierte Guyer daraufhin kurze Zeit als Seminardirektor an der Lehrerbildungsanstalt von Basel-Stadt. Doch schon bald (1943) wurde er von seinem Heimatkanton Zürich zum Direktor des damals neu gegründeten Oberseminars berufen, für dessen Auf- und Ausbau er in den ersten 15 Jahren die Hauptverantwortung trug.

Mit der Aufnahme seiner Studien an der Universität Zürich, also bereits ab 1918, beteiligte sich Guyer lebhaft als Publizist am öffentlichen Diskurs über Bildungs- und Schulfragen, indem er Vorträge hielt und Artikel in Zeitungen und Fachzeitschriften veröffentlichte. In seiner Funktion als Redner erreichte er den Höhepunkt in den Jahren vor dem zweiten Weltkrieg, als er im Dienste der Geistigen Landesverteidigung zahlreiche Reden über den Zusammenhang zwischen Schule und Demokratie hielt. Schon früh erkannte Guyer die totalitären Tendenzen des Naziregimes und setzte sich daher in Wort und Schrift mit grossem Engagement für die Stärkung des schweizerischen Selbstbewusstseins ein. Guyer verfasste eine Vielzahl von Artikeln zu damals aktuellen Fragen von Schule, Lehrerbildung und Erziehung (z.B. 1918, 1922, 1923). 1926 veröffentlichte er mit „Pestalozzi: Eine Selbstschau“ bereits sein erstes Buch, gefolgt von weiteren Büchern und Schriften zum Zusammenhang von Demokratie und Volksschule (z.B. 1934a, 1934b, 1939). In den 50er- und 60er-Jahren schliesslich erschienen seine beiden pädagogischen Hauptwerke über Erziehung und Bildung (1949), sowie über das Lernen (1952<sup>2</sup>).

Guyer zeichnete sich ferner als Lehrer und vor allem auch als Förderer später erfolgreicher Persönlichkeiten wie Bärbel Inhelder und Hans Aebli aus, die am Seminar Rorschach bzw. am Zürcher Oberseminar zu seinen Schülern zählten. Engagiert beteiligte er sich an der Entwicklung und Verbesserung der Lehrerbildung in der Schweiz. Im Rahmen dieser kontroversen Auseinandersetzung betonte er schon 1918 die Notwendigkeit einer nachmaturitären, territorialisierten Lehrerbildung und erwies sich darin als Pionierdenker einer Vorstellung, die erst

---

<sup>2</sup> In dieser Arbeit fand die 4., unveränderte Auflage vom Jahre 1964 Verwendung.

viel später (um das Jahr 2000) den Durchbruch schaffte. Nach Beendigung seiner aktiven Berufstätigkeit veröffentlichte Guyer weitere Bücher.

Diese Hinweise auf sein Lebenswerk zeigen deutlich, dass Guyer ein aussergewöhnlich aktives Leben führte, das der steten Auseinandersetzung mit den Fragen von Schule, Lehrerbildung und Gesellschaft verpflichtet war. Walter Guyer verstand Pädagogik nicht etwa als isolierte Wissenschaft ohne Bezug zum Leben. Ganz im Gegenteil – Pädagogik musste nach seiner Vorstellung das konkrete, pulsierende Leben zum Ausgangspunkt wie auch zum Ziel haben. So strebte Guyer gleichzeitig nach theoretischer Begründung seiner Praxis und nach praktischer Fundierung seiner Theorie. Mehr noch: Er versuchte seine pädagogischen Erkenntnisse und Einsichten auch konkret umzusetzen. Schon mit 36 Jahren übernahm er die Stelle eines Direktors an der Sekundarlehramtsschule in St. Gallen. Als ein Mensch mit stark ausgeprägtem Verantwortungsgefühl für Staat und Gesellschaft und mit einer beachtlichen Portion Zivilcourage beschränkte er sein Tun nicht nur auf die Bereiche Schule, Bildung und Erziehung, sondern nahm auch zu aktuellen politischen und gesellschaftlichen Fragen Stellung. Menschen, die ihn kannten, beschrieben ihn als faszinierende Persönlichkeit, deren Ausstrahlung man sich nicht so einfach entziehen konnte. Sein breitgefächertes und mutiges Engagement beeindruckte seine Zeitgenossen und stellte für die Menschen in seiner Umgebung immer wieder eine Herausforderung dar. In Wort, Schrift und Tat lebte er die gesellschaftliche Verantwortung, die er von andern forderte, als Pädagoge, Zeitgenosse und Staatsbürger denn auch selber vor.

## Die Ausgangssituation für die vorliegende Untersuchung

Der Erste, der sich mit Guyers Werk intensiv befasste, war Rudolf Lochner<sup>3</sup>. In seinem Buch „Deutsche Erziehungswissenschaft“ (1963)<sup>4</sup> hält er fest, dass „sich [Guyer] mit Recht darüber beklagen darf, dass er bisher ziemlich unbeachtet geblieben ist“, und äussert sich über Guyers pädagogisches Hauptwerk folgendermassen: „... seine 'Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre' (Zürich 1949) stellen ihn in die vorderste Reihe moderner Auffassungen“ (S. 368). Abschliessend konstatiert er: „Es ist überhaupt schwer zu sagen, ob GUYERs erziehungswissenschaftliche Theorie stärker von anderen Systembildungen beeinflusst ist. Hat er

---

<sup>3</sup> Lochner, Rudolf, (1895–1978) studierte in Prag und war ab 1923 in der Erwachsenenbildung tätig. 1927 erfolgte seine Habilitation, daraufhin nahm er eine Professur in Hirschberg an. Ab 1946 wirkte er an der Pädagogischen Hochschule Celle und von 1952 bis 1963 an der Pädagogischen Hochschule Lüneburg. Gemäss Böhm (2000) hat Lochner die empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland massgeblich angeregt und beeinflusst.

<sup>4</sup> Lochners Werk „Deutsche Erziehungswissenschaft“ ist als eine „Prinzipiengeschichte der Erziehungswissenschaft“ gedacht. Darin geht Lochner der Frage nach, was die Entwicklung der Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum behinderte und welche viel versprechenden Ansätze ihre Entwicklung in den vorausgegangenen Jahren förderten. Lochner bespricht Guyer in diesem Werk im Kapitel „Anregungen und Versuche zur Begründung einer eigenständigen Erziehungswissenschaft“.

seine Grundgedanken selbständig konzipiert, ... dann möchten wir sie sehr hoch einschätzen“ (S. 372).

Weitere Würdigungen von Guyers Werk stehen im Zusammenhang mit seinem 70. bzw. 80. Geburtstag. Von Hans Gehrig<sup>5</sup> (1972u, PHZHA 4) ist das Manuskript einer Rede erhalten, die er anlässlich Guyers Geburtstagsfeier am Oberseminar hielt. Hans Aebli (1962) verfasste zu Guyers 70. Geburtstag einen Artikel und hielt an der Feier zu dessen Achzigsten eine Rede, die später veröffentlicht wurde (Aebli, 1972).

1978 befassten sich Kost und Holdener im Rahmen ihres Buches „Zur Geschichte der Politischen Bildung in der Schweiz“ (Moser, Kost & Holdener, 1978) mit Guyers Beitrag zur Geistigen Landesverteidigung.

Als Walter Guyer am 5. Mai 1980 im Alter von 88 Jahren starb, erschienen – wiederum von Hans Gehrig – zwei Nachrufe (1980a, 1980b); im zweiten davon (auch in Gehrig, 1999 erschienen), ging dieser ausführlich auf Guyers Werk und Tätigkeit ein. In einem 1988 publizierten Artikel über die Entwicklung der Lehrerbildung in den dreissiger Jahren sowie über Guyers Bedeutung in diesem Umfeld schreibt Gehrig: „Schohaus und Guyer haben die pädagogische Landschaft der dreissiger Jahre als Pädagogen und Seminardirektoren massgebend geprägt. ... Beide waren, jeder auf seine Art, in der Lage, das zu leisten, was eine pädagogische Gesamtschau ausmacht. Guyer ist dabei der philosophisch Umfassendere, Schohaus der psychologisch Subtilere“ (S. 106).

Aebli geht in seiner biographischen Selbstdarstellung (1992) und später auch in seiner Autobiographie (1990u) mehrfach auf Guyers Rolle im Hinblick auf seine eigene berufliche Entwicklung sowie auf dessen allgemeine Bedeutung als Pädagoge ein. Ein weiterer Autor, der sich mit Guyers Beitrag zur Geistigen Landesverteidigung befasste, ist Criblez (1993), Verfasser eines Buches mit dem Titel „Zwischen Pädagogik und Politik: Bildung und Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz zwischen Krise und Krieg (1930-1945)“. Die letzte umfassende Untersuchung zu Guyer ist die Dissertation von Markus Fuchs (Dissertation, 2000, Veröffentlichung, 2002) zum Thema: „Die pädagogische Grundsicht im Denken Hans Aebli: Darstellung, Entstehung, Wirkung“. Fuchs zeigt darin Guyers Einfluss auf das pädagogische Denken von Aebli auf.

Diese Aufzählung macht deutlich, dass bis anhin nur über Teilaspekte von Guyers Tätigkeit und Werk geschrieben worden ist. Das heisst, es existiert keine Gesamtdarstellung und in diesem Sinne auch keine umfassende Würdigung von Guyers Werk. Zudem wurde Guyers

---

<sup>5</sup> Hans Gehrig war – nach Guyer, Robert Honegger und Hans Honegger – der vierte Direktor am Oberseminar Zürich. Er leitete dieses von 1971 an bis zu dessen Auflösung 1981 und übernahm darauf die Direktion des Seminars für Pädagogische Grundausbildung (SPG). Gehrig erkannte die Bedeutung von Guyer und dessen Werk und sammelte daher eine Reihe von Dokumenten zu und über Guyer, die heute im Archiv der Pädagogischen Hochschule Zürich zugänglich sind. Zudem organisierte er die Feiern zu Guyers 70. und 80. Geburtstag am Oberseminar und schrieb mehrere Artikel über Guyers Werk.

Wirkung als Pädagoge, Lehrerbildner und Lehrer noch wenig erforscht.

## Die Fragestellung

Diese Untersuchung knüpft an Aussagen von Grunder (1997) an, der in seinem Werk „Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert“ feststellt: „Die Geschichte der Erziehung, der Pädagogik und der Schule in der Schweiz ist erst lückenhaft aufgearbeitet“ (S. 9), und er fordert daher: „Aufgabe jeder historischen Betrachtung des schweizerischen Erziehungs- und Bildungswesens muss es sein, zu erörtern, wie es entstanden ist und wie es sich entwickelt hat – um dann abzuklären, welche Folgen (geplant oder zufällig) jener Prozesse die heutige *Bildungslandschaft* [H.v.V.] prägen“ (S. 10). In diesem Sinne habe ich mir in der vorliegenden Arbeit zum Ziel gesetzt, in das noch lückenhafte Gesamtbild über die Geschichte der Erziehung, Schule und Lehrerbildung in der Schweiz weitere Mosaiksteine einzufügen und dadurch unsere Wissensbasis auf diesem Gebiet zu erweitern.

Als Lehrerbildner übte Guyer einen nachhaltigen Einfluss auf junge Lehrerinnen und Lehrer aus, in seiner Funktion als Seminardirektor gestaltete er die neue Form der Lehrerbildung am Oberseminar, und als Pädagoge publizierte er zur Pädagogik, zu Gesellschaft und Politik eine Reihe beachtenswerter Bücher und Artikel, durch die er die Theoriebildung in der Pädagogik sowie die öffentliche Meinung seiner Zeit massgeblich beeinflusste. Auf Grund seiner vielfältigen Aktivitäten an verantwortlicher Stelle wurde Guyer schon früh zu einer Persönlichkeit mit öffentlicher Bedeutung. Aus den genannten Tätigkeits- und Einflussbereichen Guyers leiten sich die beiden zentralen Fragen ab, denen die vorliegende Untersuchung gewidmet ist: erstens die Frage nach der Bedeutung und zweitens die Frage nach der Wirkung des Pädagogen, Lehrerbildners und Lehrers Walter Guyer.

Was Guyers Bedeutung anbelangt, wird zunächst einmal dessen thematischer, personenbezogener und geographischer Einflussbereich untersucht. So vielfältig wie die Themen und Tätigkeitsbereiche, mit denen sich Guyer befasste, so facettenreich sind auch die aus seiner Tätigkeit hervorgegangenen Wirkungen. In der vorliegenden Arbeit steht zum einen Guyers Einfluss auf seine Schüler im Vordergrund, insbesondere auf den prominentesten von ihnen – Hans Aebli –, indem eine geistige Linie in der Schweizer Pädagogik aufgezeigt und dargelegt wird, die von Guyers Lehrer Lipps über Guyer einerseits und Piaget anderseits bis hin zu Aebli, dem Schüler von Guyer und Piaget, führen. Zum andern wird im Bereich der (Zürcher) Lehrerbildung Guyers Einfluss auf Form und Gestaltung der Ausbildung angehender Lehrer untersucht.

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine historisch-hermeneutische Untersuchung, die sich auf das reichlich vorhandene Quellenmaterial zu Walter Guyer und dessen

Umfeld abstützt.

## Die Quellen

Bei dieser Untersuchung stand dem Verfasser ein überaus umfangreiches Quellenmaterial zur Verfügung. Als autobiographisches Material im engeren Sinne ist der persönliche Nachlass<sup>6</sup> Guyers zu bezeichnen, der in seinem Kern insgesamt etwa 1400 Brief- und Textdokumente aus dem Zeitraum zwischen 1923 und 1980 umfasst, zu denen Studienbescheinigungen und sonstige Hinterlassenschaften Guyers hinzukommen. Weitere direkte Quellen sind Guyers Artikel in Zeitungen und Zeitschriften sowie seine Bücher. Hingegen sind von Guyers Reden nur wenige in schriftlicher Form – meistens in Sonderheften, die von Lehrerverbänden oder ähnlichen Institutionen herausgegeben wurden – erhalten geblieben. Dem Briefwechsel Guyers ist jedoch zu entnehmen, dass er zwischen 1929 und 1938, also in der Vorkriegszeit, um die 26 und zwischen 1943 und 1961 wiederum etwa 16 Vorträge hielt. In den Staatsarchiven von St. Gallen, Basel-Stadt und Zürich sowie in den Archiven der Universität Zürich und der Pädagogischen Hochschule Zürich – wo die Dokumente aus der Zeit des Oberseminars aufbewahrt sind – liegt weiteres wichtiges Material vor. Dabei handelt es sich im Wesentlichen um Sitzungsprotokolle, Jahresberichte, Regierungsratsbeschlüsse, Entscheidungsunterlagen der jeweiligen Behörden und Stellungnahmen zu Neubesetzungen von Professuren. Als letzte und aktuellste Quelle sind die durch den Verfasser durchgeführten Befragungen von Guyers Nachkommen, Schülern und weiteren Schlüsselpersonen zu erwähnen, die Guyer persönlich kannten.

## Der Aufbau der Untersuchung

Die Untersuchung gliedert sich in fünf Kapitel, von denen ein jedes einen besonderen Aspekt der Frage nach Guyers Bedeutung und Wirkung als Pädagoge, Lehrerbildner und Publizist beleuchtet.

Im ersten Kapitel wird Guyers Lebenslauf chronologisch dargestellt, wobei die lebensge-

---

<sup>6</sup> Der Nachlass Guyers ist im Archiv des Instituts für Historische Bildungsforschung Pestalozzianum (IHBF) der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) aufbewahrt. Bei den meisten Dokumenten handelt es sich um Durchschläge von maschinengeschriebenen Briefen von einer Seitenlänge. Die Sammlung ist unvollständig; so fehlen Briefe anderer, auf die Guyer eine Antwort schrieb, umgekehrt sind hier aber auch Antworten auf Briefe vorhanden, die Guyer geschrieben haben muss, die jedoch in der Sammlung fehlen. Zudem liegen einige Briefe in zwei Fassungen vor, wobei nicht klar ersichtlich wird, welche Version Guyer auch wirklich abschickte. Der Unterschied zwischen den beiden Fassungen war jedoch in der Regel nicht inhaltlicher, sondern formaler Natur. Guyers Briefwechsel mit Lochner ist auch in dessen Nachlass dokumentiert. Kopien des Briefwechsels konnten durch die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Berlin bezogen werden. Auch der Briefwechsel mit Brezinka im Umfange von etwa 40 Briefen ist in Brezinkas Archiv dokumentiert (Brezinka, 2000u).

schichtlich relevanten Stationen und Ereignisse erörtert werden. Daraufhin wird das Bezeichnende an dieser Lebensgeschichte herausgearbeitet und Guyers weit gefächertes Beziehungsnetz offen gelegt.

Im zweiten Kapitel stehen Guyers berufliche Tätigkeiten und öffentliche Funktionen – insbesondere als Seminarlehrer und Seminardirektor – im Vordergrund. Dabei wird jeder Schritt von Guyers beruflicher Karriere in Verbindung zu dessen pädagogischen und lehrerbildnerischen Ideen und Absichten gesetzt. In diesem Zusammenhang werden auch Guyers politische Haltung und sein engagierter Beitrag zur Geistigen Landesverteidigung untersucht.

Das dritte Kapitel ist dem schriftlichen Werk Guyers gewidmet. Eingeleitet wird es durch eine Untersuchung von Guyers geistigen Wurzeln. Anschliessend werden fünf frühe Schriften Guyers kommentiert, gefolgt von einer ausführlichen Besprechung seines Hauptwerkes: „Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre“ (1949). Zum Abschluss wird Guyers zweites Hauptwerk „Wie wir lernen“ (1952) erörtert.

Die Darstellung von Guyers Wirkung als Lehrer, Pädagoge und Seminardirektor, insbesondere sein Einfluss auf Hans Aebli, erfolgt im vierten Kapitel. Darin wird auch die geistige Verbindungslinie aufgezeigt, die von G. F. Lipps über Piaget und Guyer zu Aebli führt. Ferner wird Guyers Wirkung auf die Lehrerbildung im Kanton Zürich nachgegangen.

Die Schlussbetrachtung nimmt wiederum Bezug auf die erwähnten Ausgangsfragen nach Guyers Bedeutung und Wirkung, vor allem als Pädagoge und Lehrerbildner. Nebst einer angemessenen Würdigung seiner umfassenden Tätigkeit wird aber auch auf Problematisches, Ungereimtes und Ungeklärtes im Denken und Handeln Guyers hingewiesen.

In der gesamten Darstellung werden die beiden Pole, in deren Spannungsfeld jedes geschichtliche Ereignis liegt, so weit wie möglich bzw. notwendig sichtbar gemacht: zum einen die inneren Beweggründe – vor allem von Guyer, aber auch von weiteren Akteuren in seinem Umfeld –, zum andern die äusseren Umstände, die deren Handlungsspielraum limitieren.

Der rote Faden der Darstellung ergibt sich aus folgenden Überlegungen und Nachforschungen: Wer war Walter Guyer als Individuum, Pädagoge und Persönlichkeit des öffentlichen Lebens? Auf die Annäherung an sein Denken, Fühlen und Handeln folgt die Darstellung entscheidender Ereignisse in seinem Leben, seiner Zeit und seinem beruflichen Umfeld mit dem Ziel, jene Facetten von Guyers Individualität zu beleuchten, die in der Folge ein vertieftes Verständnis seines Handelns und Wirkens als Lehrer, Pädagoge und Lehrerbildner ermöglichen. Dabei wird auch sein weitmaschiges, über die Landesgrenzen hinausgehendes Beziehungsnetz ausgelotet. Ferner wird der Bedeutung von Guyers umfangreichem schriftlichem Werk – das jeweils mehr oder weniger parallel zu seinem pädagogischen, gesellschaftlichen und politischen Engagement erschien – sowie dessen unmittelbarer und nachhaltiger Wirkung auf den Grund gegangen.



Über den Menschen ist entschieden, dass er sich entscheiden muss. Diese Entscheidung, über den Menschen verhängt und ihm als Freiheit der handelnden Person aufgegeben, weist ihn über sich selbst und über alle Wirklichkeit hinaus.  
(Guyer, 1949, S. 85)

# 1 Guyers Leben – Bausteine zu einer Biographie

Der erste Teil der Darstellung von Guyers Lebenswerk dient der chronologischen Rekonstruktion seines Lebenslaufs. Hier sind die Lebensdaten bezüglich seiner Ausbildung und seines beruflichen Werdegangs von Interesse, aber auch die Beziehungen, die sich aus seinen vielfältigen beruflichen Tätigkeiten und weiterführenden Engagements ergaben. Ferner werden Ereignisse erwähnt, die Aufschluss über seine Person und sein Werk geben, aber in den Kapiteln zwei und drei nicht behandelt werden. Dort, wo sich eine Beziehung über Jahre hinweg erstreckt, wird der besseren Verständlichkeit wegen, die Chronologie durchbrochen und der Verlauf des Austausches zusammenhängend dargestellt. Am Schluss des Kapitels werden die lebenslaufbestimmenden Ereignisse besprochen und Guyers Beziehungsnetz analysiert.

Wie bereits erwähnt, wurden mit verschiedenen Personen, die Guyer nahe standen oder ihn persönlich kannten, Gespräche geführt. Informationen aus diesen Gesprächen werden in diesem Kapitel zu verschiedenen Themen zusammengestellt. Um dem besonderen Aussagewert dieser Daten gerecht zu werden, erscheinen sie als eigene Abschnitte kursiv geschrieben und eingerückt.

## 1.1 Kindheit

Walter Guyer wurde am 27. August 1892 als Sohn von Rudolf Guyer und Margareta Guyer an der Forchstrasse 160 in Hirslanden bei Zürich geboren: Dort wuchs er zusammen mit sei-

nen beiden Schwestern auf. Sein Vater arbeitete als Textilzeichner. Dieser entstammte der Linie des ältesten Sohnes Kaspar des bekannten Bauern Kleinjogg<sup>7</sup>, der im 18. Jahrhundert in der Nähe von Zürich den „Katzenrütihof“ bewirtschaftete. So war Walter Guyer ein Nachkomme in der vierten Generation des als besonders fortschrittlich geltenden Bauern Kleinjogg.

Guyer (1972u2) erwähnt in seiner biographischen Skizze<sup>8</sup>, dass er inmitten einer Überbauung von kleineren Häusern mit Vorgärten aufgewachsen sei. Die weitere Umgebung habe aus Rebbergen, dem Wehrenbach und viel unberührter Natur mit einer schönen Aussicht bis hin zum Uetliberg und zum Albis bestanden. Die Erlebnisse aus seiner Kindheit in Feld und Wald hinterlassen in ihm bis ins hohe Alter von 80 Jahren tiefe Eindrücke. Besonders stark in Erinnerung blieb ihm, wie ein Blitz in sein Elternhaus einschlug und das Vordach, ja sogar ganze Bäume zerschmetterte. Eine andere Erinnerung verrät sein empfindsames Gemüt: Die fernen Klänge eines Posaunenchores, die er in der besonderen Sonntagmorgenstimmung wahrnahm, berührten ihn so sehr, dass ihm die Tränen kamen. Als Junge seien ihm andere Menschen wie höhere und unerreichbare Wesen erschienen. Mit seinen beiden Schwestern habe er sich gut verstanden, aber auch manche Streitigkeiten ausgetragen.

Diese intensiven Kindheitserlebnisse in Feld und Wald bildeten wohl die Grundlage für Guyers starke Verbundenheit mit Natur und Heimat, die ihn zeitlebens auszeichnete. Auch in seinem Buch „Kleinjogg der Zürcher Bauer“ (1972) beschreibt er seine starke Beziehung zur heimatlichen Scholle:

Meine Schulferien verbrachte ich meist auf Bauernhöfen, hütete Vieh und half beim Heuen mit. Während der Herbstferien weilte ich den ganzen Tag auf den Feldern eines grossen Gutsbetriebes und erlebte nach schweren Morgennebeln das Durchbrechen der Sonne zu einem goldenen Herbsttag. Auch heute noch ist es mir am wohlsten auf Feld, Wiese, beim Duft des frisch geschnittenen Morgengrases und beim Stallgeruch. (S. 16)

Diesen positiven Erlebnissen aus Guyers Kindheit steht die bedrückende, angespannte fi-

---

<sup>7</sup> Dem von Walter Guyer (1972) verfassten Buch über seinen Vorfahren Klein Jakob Guyer aus Wermatswil bei Zürich, zufolge, wurde „Kleinjogg“ durch den Zürcher Stadtarzt Hans Caspar Hirzel, den dessen vernunftmässig begründete Landwirtschaft beeindruckte, bekannt gemacht. Kleinjogg habe sich über Düngung, Fruchtfolge, überflüssige Zäune, die Bewirtschaftung der Wälder und vieles mehr erstaunlich fortschrittliche Gedanken gemacht und diese auch erfolgreich auf seinem „Katzenrütihof“ vor den Toren Zürichs umgesetzt. 1759 habe Hirzel der „Naturforschenden Gesellschaft“ in Zürich die Verbesserungsvorschläge des Bauern Kleinjogg vorgestellt und diese etwas mehr als ein Jahr später im Buch „Die Wirtschaft eines philosophischen Bauers“ niedergeschrieben. Hirzels Buch sei weit herum bekannt und sogar ins Französische übersetzt worden. Eine Reihe von berühmten Persönlichkeiten, unter anderen Lavater und Goethe, besuchten Kleinjogg, um mit ihm über die neue Form der Landwirtschaft zu diskutieren. Über Leonhard Usteri, der im Briefkontakt mit Rousseau gestanden habe, sei Hirzels Buch auch in dessen Hände gelangt. Dank seiner Bekanntheit sei Kleinjogg dann von den Stadtvätern Zürichs und von Vertretern anderer Städte, Dörfer und Landschaften besucht und zu Vorträgen eingeladen worden.

<sup>8</sup> 1972 verfasste Guyer aus Anlass seines 80. Geburtstags eine biographische Skizze zu Händen von Hans Gehrig. Das von ihm mit: „einige Lebensdaten zu meinem 80-sten“ betitelte Typoskript umfasst fünf in einfacher Zeilenschaltung geschriebene Schreibmaschinenseiten, auf denen Guyer teils stichwortartig, teils mit halb ausformulierten Sätzen die von ihm aus gesehen wichtigsten Ereignisse, Episoden und Tätigkeiten aus seinem Leben aufführt. Über persönliche Einstellungen und Beurteilungen erfährt man darin wenig. Viel mehr beschränkte er sich – was im Hinblick auf den Verwendungszweck seiner Angaben verständlich ist – auf die Stationen seiner beruflichen Tätigkeiten und die Chronologie seiner Werke und gab Hinweise auf Schwerpunkte seiner pädagogischen Tätigkeit.

nanzielle Situation in seinem Elternhaus gegenüber. Ein Hinweis auf die Ursache für diese wirtschaftlichen Probleme ist dem Buch „Kleinjogg“ zu entnehmen, in dem Walter Guyer schreibt: „Mein Vater hat auf dem väterlichen Hof in Volketswil noch dem Bauernberuf gelebt; dann musste das Gut aufgeteilt werden“ (1972, S. 16). Was der Grund zum Verkauf des Hofes war, lässt sich den Quellen nicht eindeutig entnehmen. An einer Stelle schreibt Guyer, dass sein Vater „wegen Erbteilung den väterlichen Hof in Volketswil hatte verlassen und einen anderen Beruf ergreifen müssen“ (1935u2) und einer anderen Quelle (1967u) zufolge musste sein Grossvater den Hof infolge Krankheit verkaufen<sup>9</sup>. Jedenfalls war Guyers Vater in der Folge gezwungen, das Geld für den Unterhalt der Familie durch eine andere Tätigkeit zu erwerben. Wie es dazu kam, dass er fortan ausgerechnet als Textilzeichner sein Brot verdiente, ist nicht belegt. Jedenfalls hielt durch diesen Berufswechsel das gestalterische und künstlerische Moment, das Walter Guyer ein Leben lang faszinierte, in die Familie Guyer Einzug. Und was für Walter Guyer bestimmt noch wichtiger war: Durch den erzwungenen Berufswechsel gewann sein Vater Einblick in eine andere Welt – jenseits des Bauernstandes – und konnte dadurch seinen geistigen Horizont erweitern.

Folgende Schilderungen von Guyers Nachkommen<sup>10</sup> geben Einblick in die schwierigen ökonomischen und familiären Verhältnisse, unter denen ihr Vater aufwuchs.

### *Die familiäre Situation in der Kindheit von Walter Guyer – seine Kinder erzählen*

*Guyers Kinder berichten (Befragungen 1 u. 2<sup>11</sup>): Ihr Grossvater stammte aus einer Bauernfamilie aus Wermatswil bei Uster im Kanton Zürich und arbeitete im gestalterischen Bereich als Textilzeichner. Sein Verdienst war so klein, dass sich die Familie in dauernder finanzieller Not befand. Das Hauptanliegen der Grossmutter, einer einfachen Frau ebenfalls bäuerlicher Herkunft, bestand deshalb darin, dafür zu sorgen, dass die Kinder genug zu essen bekamen. Die Sorge um das tägliche Brot prägte die Grossmutter so stark, dass sie auch später ihre Enkel – als schon längst keine Notlage mehr bestand – immer zuerst fragte: „Habt ihr genug zu essen?“*

*Ihr Vater erzählte selten von seiner Kindheit, Jugendzeit, Familiensituation oder seiner Beziehung zu den Eltern. Guyer hielt aber seinen Vater in Ehren und bewahrte die Sonn-*

<sup>9</sup> Guyer schrieb in jenem Brief, dass der Hof „in der Brughlen ob Volketswil“ gelegen sei, etwa „80 Hektaren Land und Wald“ umfasst habe, aus dem Verkauf des Hofes um 1870 seien „ganze 17 000 Franken“ gelöst worden (Guyer, 1967u).

<sup>10</sup> Das Ehepaar Guyer hatte drei Kinder: Susanna, geboren 1928, Rudolf, geboren 1929 und Elisabeth, geboren 1935.

<sup>11</sup> Es wurden mit den Nachkommen Guyers und weiteren Personen, die Guyer gekannt hatten, Gespräche geführt. Dabei handelt es sich um teilstrukturierte Interviews, wobei den Kandidaten nach einer telefonischen Kontaktaufnahme ein Fragebogen zugestellt wurde. Die Fragen bildeten den Leitfaden für ein Gespräch, das auf Tonband aufgenommen oder handschriftlich aufgezeichnet wurde. Die im Text als Quellen benutzten Befragungen sind unter „Unveröffentlichte, nichtautorisierte Quellen“ verzeichnet.

*tagsspaziergänge mit der Familie zur Trichtenhausermühle in guter Erinnerung.*

*Die wirtschaftliche Situation der Familie wurde immer prekärer, als Guyers Vater wegen einer Krise in der Textilbranche seine Stelle verlor, wenige Jahre später mit 51 oder 52 Jahren starb und seine Frau mit drei Kindern hinterliess. Ab diesem Zeitpunkt lag die ganze Last des Broterwerbs auf dem ältesten der drei Kinder, einer Schwester Guyers. Sie musste ihre Handelsschule abbrechen, um von da an in der Drogerie Wernli in Zürich zu arbeiten. Ab diesem Zeitpunkt kam sie für den Familienunterhalt auf und hatte mit ihrem Lohn auch die Ausbildungen der Geschwister zu finanzieren. Walter war in dieser Situation privilegiert, denn er konnte das Lehrerseminar in Küsnacht besuchen. Guyers Kinder sind jedoch der Meinung, dass diese Ausbildung nicht den Begabungen und innersten Wünschen ihres Vaters entsprochen habe. Der Entscheid für das Seminar sei unter Gelddruck zustande gekommen und nicht einer freien Wahl entsprungen. Walter musste einfach so schnell wie möglich selbständig werden, was mit der seminaristischen Ausbildung zum Lehrer gewährleistet gewesen sei, dabei seien jedoch seine intellektuellen Begabungen vollständig zu kurz gekommen.*

Die von den Kindern Guyers gemachten Aussagen betreffend der Berufswahl ihres Vaters liessen sich in keiner Weise durch Guyers eigene Bemerkungen zu seiner Berufswahl bestätigen. Bei ihm selber lassen sich weder Zweifel an der Richtigkeit seiner Berufswahl noch Unstimmigkeiten bezüglich seiner beruflichen Tätigkeiten feststellen.

Als Walter Guyer 16 Jahre alt war, verlor er seinen Vater. Über die Beziehung zwischen Vater und Sohn wissen wir wenig (siehe oben) und noch weniger über den Einfluss, den seine Mutter auf ihn ausübte. Doch sind wohl seine Empfänglichkeit für die Schönheiten der Natur und seine echte Beziehung zum Bauernstand, aber auch seine Neigung zum gestalterischen und musischen Schaffen eher auf den Einfluss seines Vaters zurückzuführen.

## 1.2 Schulzeit

Die Primarschule besuchte Walter Guyer an der Freiestrasse in Zürich. Im April 1899 trat er in die erste Klasse ein. Der Gang in die Schule war ihm offenbar nicht recht geheuer, sträubte er sich doch dagegen, indem er sich an ein Gartengitter klammerte. Wie die Zeugnisse dokumentieren und wie Guyer selber gesteht, fand sich der Junge jedoch bald ganz gut in der Schule zurecht und erbrachte erfreuliche Leistungen<sup>12</sup>. (1972u2)

Guyer (1972u2) berichtet in seinen Lebenserinnerungen von amüsanten Erlebnissen aus

---

<sup>12</sup> Walter war offensichtlich ein intelligenter und fleissiger Schüler. In seinen Zeugnissen finden sich bis auf zwei Ausnahmen nur Noten über fünf (die Sechs war die beste Note); im letzten Quartalszeugnis der sechsten Klasse stehen sogar ausschliesslich Sechsen. Die zwei Einträge „beteiligt sich zu wenig am mündlichen Unterricht“ (Zeugnis 1), an die sich Guyer (1972u2) in seinem Lebensrückblick als Achtzigjähriger noch erinnerte, erscheinen neben diesen Zensuren als unbedeutende Episoden.

der Schulzeit, so zum Beispiel vom Nielenrauchen hinter der Mühle von Hirslanden und wie er deswegen beinahe vor die Schulpflege zitiert worden wäre. Er erwähnt auch den strengen, aber herzensguten Lehrer Otto Trabinger, der es verstanden habe, ihm echte Bildungserlebnisse zu vermitteln. Einen besonders starken Eindruck habe ihm eine begabte Mitschülerin hinterlassen: Im Fach Biblische Geschichte habe sie es vermocht mit ihren Vorträgen über sittliche Themen die ganze Klasse, inklusive den Lehrer, in atemlose Aufmerksamkeit zu versetzen. Die obligatorische Schulzeit beschloss Guyer mit dem Besuch der Sekundarschule im Hofackerschulhaus in Zürich<sup>13</sup>.

### 1.3 Ausbildung zum Primarlehrer

1908 trat Guyer ins Lehrerseminar Küsnacht ein, das er als „schönes Idyll mit abwechslungsreichem Dilettantismus“ (1972u2) charakterisiert. In diese Zeit fallen verschiedene Episoden, auf Grund derer er für den Direktor bald zum *Enfant terrible* geworden sei. So habe er diesen einmal auf dem Pausenplatz karikiert und sei von ihm dabei beobachtet worden. Ein anderes Mal sei er in seiner Funktion als Präsident einer „Antiabstinenzbewegung“, deren Mitglieder sich durch nächtliche Ruhestörung in Verruf gebracht hatten, aufs Direktionszimmer zitiert worden, wo man ihm die Entlassung aus dem Seminar angedroht habe (Guyer, 1972u2).

Den Ruf eines *Enfant terrible* wurde Guyer offenbar all die Jahre in Küsnacht nicht mehr los, wurde er doch aus den unterschiedlichsten Anlässen ins Direktionszimmer gerufen. Als Guyer 1911 als Vikar für einen ins Militär eingezogenen Lehrer in eine Achtklassenschule in Winkel abgeordnet wurde, empfand er dies zunächst als Schikane. Doch behielt er den Triumph in der Hand und schrieb später über diese Zeit: „Es war ein schönes vierzehntägiges Vikariat bei lauter Bauernkindern, geradezu rührend die Erst- und Zweitklässler, aber alle, auch die grossen, voller Lernbegierde und Verehrung für den ‚Herrn Lehrer‘“ (1972u2).

Eine Episode aus diesen Tagen in Winkel blieb Guyer (1972u2) besonders im Gedächtnis. Er hatte am ersten Freitag seines Vikariats im nahe gelegenen Bachenbülach sein Mittagessen eingenommen, sein Bier getrunken und noch in aller Ruhe einen Stumpen geraucht, im Glauben, der Unterricht beginne erst um zwei Uhr. Als er schliesslich gemütlichen Schrittes wieder vor dem Schulhaus auftauchte, war seine ganze Schülerschar auf der Treppe versammelt – in ihrer Mitte sein Pädagogiklehrer – und wartete auf ihn. Er habe sich für die einstündige Verspätung entschuldigt, eine Stunde länger unterrichtet und befürchtet, nun sei alles verlo-

---

<sup>13</sup> Aus dieser Zeit berichtet er, dass er in der zweiten und dritten Sekundarklasse vom „Seebären“, einem „zuckerkranken, aber grundgütigen Lehrer“ unterrichtet worden sei, der im Zorn mit Tuschehläschen, Equerren und Reissbrettern um sich geworfen habe. Dieser Lehrer habe ihm empfohlen, eine Handelskarriere einzuschlagen und nicht Lehrer zu werden. (Guyer, 1972u2) Auch in der Sekundarschule fiel Guyer durch aussergewöhnlich gute Leistungen auf.

ren. Sein Lehrer habe den Unterricht mit Interesse verfolgt und sich dann wieder verabschiedet, ohne mit Guyer zu reden – passiert sei in der Folge aber gar nichts.

1912 verliess Guyer das Seminar nach vier Jahren Ausbildung als frisch gebackener Primarlehrer. In seinem Lebensrückblick bemerkt er dazu: „4 ganze Lektionen in Uebungsschule, dann Prüfung“ (1972u2).

## 1.4 Tätigkeit als Volksschullehrer

Auf das Schuljahr 1912/13 übernahm Guyer eine 1. Sekundarklasse in Oberwinterthur und im folgenden Jahr unterrichtete er eine 1. Sekundarklasse in Niederweningen. Beide Visitationsberichte<sup>14</sup> (Visitationsbericht 1 u. 2) aus dieser Zeit sowie ein Arbeitszeugnis (Arbeitszeugnis 1) attestieren dem Junglehrer, einen sorgfältig vorbereiteten Unterricht, eine gute Klassenführung und das Erreichen hoher Leistungsziele. Besonders hervorgehoben werden darin zudem seine Berufsfreude und sein ruhiger Umgang mit den Schülern, die es ihm ermöglichen würden, problemlos einen „guten Schulgeist mit einer guten Disziplin“ aufrecht zu erhalten.

In dieser Startphase als Verweser im öffentlichen Schuldienst gab es für Guyer (1972u2) selbst nicht nur den grauen Alltag, wie die folgende Episode zeigt: Guyer verbrachte einen Abend mit dem Lehrer und Grossrat Suter von Schneisingen im Kanton Aargau (Nachbarort von Niederweningen) im Wirtshaus. Dabei wurde es so spät, dass er nicht mehr in seine Unterkunft beim Pfarrer und Schulpräsidenten von Niederweningen zurückkehrte, sondern die Nacht über auf Einladung Suters hin bei diesem zu Hause blieb. Trotzdem erschien er am anderen Morgen wieder pünktlich um sieben Uhr vor seinem Schulhaus in Niederweningen, wo ihn der Pfarrer bereits erwartete und sich nach seinem nächtlichen Verbleib erkundigte.

Bald zog es ihn wieder zurück an den Zürichsee, diesmal aber auf die andere Seite des Gewässers. Er wurde in Horgen als Lehrer an die Mittel- und Oberstufe<sup>15</sup> gewählt und erlebte dort achteinhalb schöne Jahre (1914–1923). In den ersten sieben Jahren unterrichtete er die 7. und 8. Primarklasse gemeinsam<sup>16</sup>, danach die 4. bis 6. Klasse. Die Schülerzahlen bewegten

<sup>14</sup> Der Besuch des Visitors, eines Mitglieds der Bezirksschulpflege, und dessen Visitationsbericht zu Händen der örtlichen Schulpflege stellten ein Element der Schulaufsicht dar. Ein Exemplar des Berichts wurde im Archiv der Bezirksschulpflege aufbewahrt, das andere wurde dem Lehrer von der Schulpflege übergeben und stellte für diesen eine Art Arbeitszeugnis dar.

<sup>15</sup> Damals betrug die obligatorische Schulzeit acht Jahre. Sie wurde in die Unterstufe, mit den ersten drei Schuljahren, in die Mittelstufe, mit dem vierten bis sechsten Schuljahr und in die Oberstufe mit den beiden letzten Schuljahren unterteilt. Unter- und Mittelstufe bildeten zusammen die Primarschule. Die Oberstufe war ihrerseits mit der 7. und 8. Primarklasse und der 1. und 2. Sekundarklasse in zwei Leistungsniveaus unterteilt. Der Übertritt an ein Gymnasium war nach der 6. oder nach der 2. Sekundarklasse möglich. Der Eintritt in eine Berufslehre fand im Anschluss an die 8. Primarklasse oder 2. Sekundarklasse statt.

<sup>16</sup> Unter Doppelklassen verstand man das gleichzeitige Unterrichten von zwei Klassen in einem Raum durch eine Lehrkraft, unter Mehrklassenschulen, das gleichzeitige Unterrichten von mehreren – bis sechs – Klassen in einem Raum durch eine Lehrperson.

sich zwischen 38 und 49, der Turnunterricht wurde getrennt nach Geschlechtern durchgeführt und separat visitiert. Ein Visitor äusserte sich über die Schülerinnen und Schüler in Guyers 7. und 8. Klasse wie folgt: „... ein grosser Teil der Schüler ist schwerfällig im Erfassen, namentlich in den schwereren Fächern wie Geographie und Physik“ (Visitationsbericht 5), was wohl damit zu tun hatte, dass sie den Sprung in die Sekundarschule nicht schafften. Die Visitor (Visitationsbericht 3 bis 6) attestieren jedoch Guyer, dass er seine Aufgabe – nicht zuletzt auch in Anbetracht der grossen Anzahl Schüler – mit viel Hingabe, methodischem und didaktischem Geschick gelöst habe und dass seine Klassenführung hervorragend sei. Sie heben immer wieder hervor, dass es Guyer insbesondere durch einen anschaulichen Unterricht gelungen sei, das Interesse und die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu wecken. In diesen Jahren als Volksschullehrer weilte Guyer zudem oft im Militärdienst und erlebte den ersten Weltkrieg. Die Eindrücke aus dieser Zeit haben seine politische Einstellung massgeblich beeinflusst und bilden eine der Gründe für sein Engagement für die Geistige Landesverteidigung vor und während des zweiten Weltkrieges.

Offenbar wurde Guyer damals als Lehrer von Abschlussklassen mit besonders grossen individuellen Unterschieden in der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Schüler stark gefordert und drang tief in die Problematik des Unterrichtens ein. Dies dokumentiert die folgende Aussage, die er 1936 in Rorschach im Rückblick auf seine Horgener Zeit schrieb: „Ich habe selbst in den 7 Jahren meiner Tätigkeit an einer 7. und 8. Klasse schwer gekämpft um den Unterrichtsstil, der diesem Schultypus eigen sein sollte“ (1936u1).

Bereits als junger Lehrer war Guyer bestrebt, seinen Unterricht in didaktischer und in sozialer Hinsicht zu verbessern. In Horgen befasste er sich nach eigener Aussage erstmals mit der Reformpädagogik<sup>17</sup> und begann reformpädagogische Elemente in seinen Unterricht einzubeziehen. Dazu liest man in seiner Lebensskizze:

Schon seit der Horgenerzeit Einsatz für „Reformpädagogik“, in Horgen Unterrichtsgespräche und Gruppenunterricht (Gruppen in Wald und Feld schicken und nachher referieren und zusammenfassen) praktisch durchgeführt, ebenso „Schülergerichtshof“ jeweils am Freitag Abend in 5. und 6. Klasse (ging sehr gut, brauchte selber nicht zu strafen, 3 Schülerinnen waren zu Richtern bestimmt und überwachten das Tun während der Woche, strafte ausserordentlich „weise“, von allen Schülern restlos angenommen; freudige Erinnerung daran). (1972u2)

1916, also bereits zwei Jahre nach Beginn seiner Tätigkeit in Horgen, schrieb sich Guyer an der Universität Zürich für das Pädagogik- und Psychologiestudium ein, das er 1920 erfolgreich abschloss. Im folgenden Jahre wurde Guyer in Horgen zum Mitglied der Sekundar-

---

<sup>17</sup> In Kenntnis der im letzten Jahrzehnt sich ergebenden Einsicht um die Problematik dieses Begriffs wird in dieser Arbeit auf das bis anhin gültige Verständnis von Reformpädagogik, wie es im Wesentlichen von Hermann Nohl (in seinem Buch „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“, 1935) und Wilhelm Flitner (z.B. in seinem Artikel „Die Reformpädagogik und ihre internationalen Beziehungen“, abgedruckt in „Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“, 1931/32, S. 39-56) etabliert wurde, zurückgegriffen. Demnach wird Reformpädagogik als ein Sammelbegriff für Reformansätze und Erneuerungsvorschläge für das Erziehungs- und Bildungswesen im Zeitraum von 1890 bis 1933 verstanden.

schulpflege gewählt und per 1923 kündigte er seine Stelle als Lehrer an der Horgener Primarschule.

Die geschilderten Ereignisse zeigen, dass die Zeit in Horgen, wo Guyer als erfolgreicher Volksschullehrer amtierte, für seine Entwicklung von grosser Bedeutung war. Offenbar hatte er bald einmal freie Kapazitäten um ein Studium erfolgreich zu absolvieren. Dank seiner Funktion als Schulpfleger erhielt er zudem vertieften Einblick in den ganzen Schulbetrieb und fand ausserdem noch genügend Freiraum, um persönlichen Interessen nachzugehen. Er zeichnete und aquarellierte, spielte Geige und Klavier und leitete das Dilettantenorchester in Horgen.

## 1.5 Studien an der Universität Zürich

Guyers Studienzeit an der Universität Zürich erfolgte in zwei Phasen. Von 1916 bis 1921 studierte er Philosophie, Psychologie und Pädagogik und schloss mit einer Dissertation in Psychologie ab. 1922 immatrikulierte er sich erneut, um sich zum Sekundarlehrer in sprachlich-historischer Richtung auszubilden.

### 1.5.1 Studium der Pädagogik, Psychologie und Philosophie

Gotthold F. Lipps<sup>18</sup> wurde Guyers bedeutendster Lehrer. Bei Lipps besuchte Guyer Vorlesungen in allgemeiner Pädagogik, Psychologie, Philosophie sowie Ethik und besuchte philosophische, psychologische und pädagogische Übungen. Der zweite Professor, der Guyers Denken wesentlich beeinflusste, war Willy Freytag<sup>19</sup>. Bei ihm belegte er u. a. Kollegien zu den Themen Geschichte der Pädagogik, Schiller und Nietzsche, Geschichte der Philosophie sowie Logik. Ferner nahm er an pädagogischen Übungen teil. Auch der Literaturhistoriker Emil Ermatinger<sup>20</sup>, bei dem er Vorlesungen über deutsche Literatur belegte, sowie der Pädagogikdozent Hans Stettbacher beeinflussten Guyers geistige Entwicklung. (Vorlesungs-Bescheinigung 1)

---

<sup>18</sup> Lipps, Gottlob Friedrich (Halbbruder von Theodor Lipps, Professor an der Universität von München), 1865 – 1931, studierte Philosophie und Mathematik in Leipzig und München, promovierte 1888 bei W. Wundt und arbeitete mehrere Jahre im Schuldienst, bevor er 1904 in Leipzig habilitierte und von 1911 bis 1931 an der Universität Zürich als Ordinarius für systematische Philosophie, allgemeine Pädagogik und experimentelle Psychologie wirkte. L. vertrat eine Pädagogik auf philosophischer und psychologischer Grundlage und strebte gleichzeitig eine Synthese der geisteswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Betrachtungsweise an (Kleinert et al., 1952, S. 287).

<sup>19</sup> Willy Freytag, (1873-1944) war ab dem Sommersemester 1910 ausserordentlicher Professor und von 1911 bis 1933 ordentlicher Professor an der Universität Zürich für Philosophie, Geschichte der Philosophie und Pädagogik, Logik, Metaphysik sowie Erkenntnistheorie.

<sup>20</sup> Emil Ermatinger (1873-1953) lehrte ab 1909 an der ETH und ab 1912 auch an der Universität als Professor für Literaturgeschichte. Sein altersbegründeter Rücktritt nach mehr als dreissigjähriger verdienstvoller Tätigkeit erfolgte auf Ende Sommersemester 1943.



Die vielfältigen Vorlesungsthemen, mit denen sich Guyer befasste, dokumentieren seine Wissbegierde sowie die grosse Spannweite seiner Interessen. So besuchte er Vorlesungen über musikalische Formen, die Philosophie der Renaissance, über Kant, über Psychologie der Arbeit, über Physiologie des zentralen Nervensystems, über englische Literatur des 18. Jahrhunderts, über Geschichte der französischen Literatur und über Mittelhochdeutsch (Vorlesungs-Bescheinigung 1).

1920 legte Guyer Professor Lipps seine Dissertation zum Thema „Das Tonerlebnis – Eine psychologische Studie auf Grund von Versuchen“ vor, wofür er die Qualifikation „diligenter et sagaciter conscripta“<sup>21</sup> (Zeugnis 2) erhielt und schloss mit dem mündlichen Doktorexamen in den Fächern Pädagogik, Ethik und Schweizer Geschichte – noch nicht ganz 28-jährig – im Frühjahr 1920 den ersten Teil seiner Ausbildung an der Universität Zürich ab.

### 1.5.2 Ausbildung zum Sekundarlehrer

Mit dem Ziel der Ausbildung zum Sekundarlehrer in sprachlich-historischer Richtung immatrikulierte sich Guyer am 26. April 1922 erneut an der Universität Zürich.

Auch in dieser Zeit zeigen die vielfältigen Themen der Vorlesungen, dass es Guyer nicht nur um eine fachliche Ausbildung ging, sondern dass er eine umfassende Bildung anstrebte. So belegte er beispielsweise Vorlesungen zur Verfassungsgeschichte der Schweiz, über Goethe, Rousseau, Voltaire, Lessing, Herder, Schiller, Hebbel, Ibsen, Gotthelf, Keller, Mayer, über die Analyse epischer Werke und die Didaktik des Mathematikunterrichts. Die wichtigsten Professoren, denen er dabei begegnete, waren Professor Spoerri (Französisch), Dr. Hans Stettbacher<sup>22</sup> (Unterrichtspraxis) und Professor Ermatinger (Literatur) (Vorlesungs-Bescheinigung 2).

1923 wurde Guyer zum ersten Mal gebeten, im Rahmen der „Sonntagabend-Vorträge“, die die Pestalozzigesellschaft damals in Verbindung mit den Schul- und Kirchenpflegen der Stadt Zürich veranstaltete, ein Referat zu halten (Zollinger, 1923u). Der Anfrage ist zu entnehmen, dass die Veranstalter auf Studien, die Guyer zu jener Zeit in der Schule betrieb, aufmerksam geworden waren. Zur gleichen Zeit wies Guyer (1923u) in einem Brief an den Erziehungsrat darauf hin, dass er sich mit wissenschaftlichen Studien auf dem „Gebiet der theoretischen und experimentellen Pädagogik im Zusammenhang mit der Schule“ befasse und die Absicht habe, diese Untersuchungen zu veröffentlichen. Im gleichen Brief erwähnt er

---

<sup>21</sup> Übersetzt: Sorgfältig und weise geschrieben.

<sup>22</sup> Stettbacher, Hans, 1878 bis 1966, bildete sich nach dem Besuch des Lehrerseminars in Küsnacht zum Sekundarlehrer an der Universität Zürich aus, anschliessend Lehrtätigkeit als Sekundarlehrer und Weiterstudium an der Universität in Psychologie und Pädagogik. Studienaufenthalte in Deutschland und England. 1909 – 1939 Leitung der Lehramtskurse für Primar- und Sekundarlehrer an der Universität Zürich. Ab 1922 Leiter des Pestalozzianums in Zürich. 1940 – 1948 Professor an der Universität Zürich (Kleinert et al., 1952).

auch „umfangreichere Untersuchungen über die Geschichte der Pädagogik“, die aber noch nicht im Druck erschienen seien. Bezüglich beider Studien liess sich aus den vorhandenen Dokumenten nicht entnehmen, wie Guyer zu diesen Untersuchungen kam und ob er sie je abgeschlossen hat.

Vom Januar 1924 bis zum Ende des Wintersemesters unterrichtete Guyer am Lehrerseminar in Küsnacht als Stellvertreter die Fächer Pädagogik und Methodik (Arbeitszeugnis 2). Dies strapazierte seinen ohnehin überladenen Studienplan und verzögerte insbesondere seinen noch ausstehenden Sprachaufenthalt in Frankreich. Guyer erlangte die Bewilligung, die Sekundarlehramtsprüfung in zwei Teilen zu absolvieren (Bescheinigung 4), was ihm ermöglichte, vom 16. Juli bis zum 26. Oktober 1924 in Paris Sprachkurse an der Alliance Française und an der Sorbonne zu belegen (Bescheinigungen 1 bis 3).

Im März 1925 beendete Guyer auch diesen zweiten Abschnitt seiner Ausbildung mit dem Diplom für Sekundarlehrer in sprachlich-historischer Richtung<sup>23</sup>.

## 1.6 Tätigkeit als Sekundarlehrer

Das Schulhaus Hirschengraben in Zürich wurde im April 1925 zum ersten Wirkungsfeld Guyers als Lehrer auf der Sekundarstufe (Vikariatsabordnung 1) und bereits nach einem Jahr wurde er zum Lehrer an der Sekundarschule Zürich gewählt (Wahlurkunde 1).

In dieser Funktion arbeitete Guyer zwei weitere Jahre im Schulhaus Hirschengraben. Im ersten diesbezüglichen Visitationsbericht wurde seine Klasse als „tüchtig gefördert“ und „diszipliniert“ eingestuft, die gute schriftliche Leistung der Schüler hervorgehoben und der Lehrer als „guter Methodiker“ bezeichnet, der den Stoff „soweit möglich, durch die Schüler erarbeiten lässt“, aber „etwas hohe Anforderungen“ an sie stellt (Visitationsbericht 7). Eine Passage aus dem letzten Visitationsbericht ermöglicht nochmals einen Blick auf Guyer als Volksschullehrer:

Ordnung und Disziplin sind mustergültig. Herr Dr. Guyer unterrichtet mit sichtlicher Hingabe, grossem methodischem Verständnis & anerkanntem Lehrgeschick. Die Schulführung macht einen sehr günstigen Eindruck & die natürliche Ruhe des Lehrers übt auf die Schüler einen überaus guten Einfluss aus, der sich durch sehr erfreulichen Fleiss & sehr gute Leistungen auszeichnet. (Visitationsbericht 8)

Guyer selber blieb die Zeit im Schulhaus Hirschengraben als anspruchsvoller Abschnitt in seiner Lehrerlaufbahn in Erinnerung, bemerkte er doch in seiner biographischen Skizze: „In Zürich 1925–1928 etwas schwierige Zeit mit Stadtbuben und –mädchen ...“ (1972u2).

Die drei Jahre seiner Lehrerzeit an der Sekundarschule in Zürich dienten Guyer auch dazu,

---

<sup>23</sup> Dass er in jeder Hinsicht hohe Ansprüche an sich stellte, zeigt sein Abschlusszeugnis, nach dem er in allen Fächern die Note sechs erreichte (Zeugnis 8).

den Schritt zum Seminarlehrer in die Wege zu leiten. Er bewältigte gleichzeitig noch je ein Pensum am Konservatorium für Musik in Zürich und an der Haushaltungsschule am Zeltweg wo er Pädagogik unterrichtete (Guyer, 1927u u. 1972u2).

1926 heiratete Guyer Erna Hausheer. Sie stammte aus einer wohlhabenden Wiedikonener Familie, die früher einen Bauernhof und eine Fuhrhaltereie besass. Auch Ernas Vater war früh verstorben, so dass der Betrieb verkauft werden musste. Wie Guyer hatte auch Erna Hausheer das Seminar in Küsnacht besucht, übte jedoch den Lehrerberuf nie aus. Das junge Ehepaar nahm anfänglich Wohnsitz im Elternhaus von Erna Hausheer in Küsnacht, wo 1928 auch das erste Kind, auf die Welt kam: Susanna. Mit ihr hat sich Guyer offenbar intensiv befasst. Seine Tochter erinnert sich jedenfalls daran, dass ihr Vater sorgfältig über ihre Entwicklung Tagebuch führte und an ihr bereits vor dem Kindergartenalter die damals neuen Entwicklungstests für Kinder ausprobierte (Leemann-Guyer, 1966u).

Im Jahr der Heirat veröffentlichte Guyer (1926) sein erstes Buch mit dem Titel „Pestalozzi: Eine Selbstschau“<sup>24</sup>. Gleichzeitig bearbeitete er gemeinsam mit Emanuel Dejung und Herbert Schönebaum einen Teil des neunten Bandes (Guyer, 1930) von „Pestalozzi – Sämtliche Werke“<sup>25</sup>.

Es war Guyers früherer Professor Hans Stettbacher, der ihm die Gelegenheit zur Mitarbeit an der Gesamtausgabe von Pestalozzis Schriften angeboten hatte. Daraus ergab sich eine Beziehung, die bis zum Tode Stettbachers im Jahre 1966 andauern sollte. Allerdings war dies kein unproblematisches Verhältnis, wie Guyers Brief an Stettbachers Tochter anlässlich des Todes ihres Vaters deutlich macht: „Obschon wir beide das Heu nicht immer ganz auf derselben Bühne hatten (wir waren auch im Temperament verschieden; ich war ihm zu dynamisch, er mir zu milde), verstanden wir uns doch gut in der gemeinsamen hohen Verehrung für Pestalozzi und in der gemeinsamen Arbeit für dessen geistiges Erbe“ (1966u2).

Aber auch bezüglich des geistigen Erbes Pestalozzis vertraten die beiden unterschiedliche Auffassungen. So forderte Guyer Stettbacher in einem Brief zu einer Stellungnahme zu seinem zweiten Buch mit dem Titel „Pestalozzi“<sup>26</sup> (Guyer, 1932) heraus: „Natürlich müssen Sie

---

<sup>24</sup> Erschienen im Verlag Gute Schriften Zürich. Guyer machte mit diesem Buch den Versuch, den Lebenslauf Pestalozzis aus autobiographischen Zeugnissen zu rekonstruieren. Das Buch wurde 1946 als Jubiläumsgabe anlässlich des 200. Geburtstags Heinrich Pestalozzis in den Kantonen Bern und Zürich ein zweites Mal aufgelegt. Guyer bemerkte im Vorwort zu dieser 2. Ausgabe über seine Darstellung Pestalozzis: „Zudem liegen so viele Bücher über [Hervorhebung v. Verf.] Pestalozzi vor, dass neben all diesen Fremdschauen auch eine Selbstschau ihre Berechtigung behalten dürfte“ (1946, S. 5).

<sup>25</sup> Buchenau, A., Spranger, E. & Stettbacher, H. (Hrsg.). (1930). *Pestalozzi – Sämtliche Werke*, Bd. 9. Berlin: Walter de Gruyter & Co. Der neunte Band enthält Schriften Pestalozzis aus den Jahren 1782 bis 1787. Guyer bearbeitete darin die Schrift „Über Gesetzgebung und Kindermord. Wahrheiten und Träume, Nachforschungen und Bilder“ im Umfang von 180 Seiten.

<sup>26</sup> Erschienen im Verlag Huber & Co. Dieses Buch stellte einen Versuch Guyers dar, die Wechselwirkungen zwischen Pestalozzis innerer Entwicklung und den äusseren Umständen im Verlaufe dessen Lebensweges vom Neuhof, über Stans, Burgdorf und Yverdon zurück zum Neuhof aufzuzeichnen.

sich zu meinem Buch äussern, und wenn daraus ein frisch fröhlicher Streit anhebt über das, was für uns jetzt an Pestalozzi wichtig ist und was das Zentrale seiner Persönlichkeit und Sendung ausmacht, so ist das gut. Ich werde natürlich meine Sache dazu auch sagen“ (Guyer, 1933u1). Offenbar ging es dabei um die Bedeutung der von Pestalozzi ausgearbeiteten Lehr- und Unterrichtsmethode. Guyer vertrat die Ansicht: „Pestalozzi bedeutet unserer Zeit unendlich mehr durch seine gesamte Lehre vom Menschen und von den Beziehungen der Menschen zueinander als durch die Ausgestaltung der Methode“ (1933u1). Trotz diesem Disput riss die Beziehung zwischen den beiden Pestalozzi-Verehrern nie ab, im Gegenteil: Sie verstärkte sich noch und nahm persönlichere Züge an, was sich auch daran zeigt, dass sie sich ab 1953 mit dem Vornamen ansprachen. Als Stettbacher – der ja selber Jahre lang die Leitung der Lehramtskurse für Primar- und Sekundarlehrer an der Universität Zürich inne hatte – später in einem Brief zur Tätigkeit Guyers als Direktor des Oberseminars Stellung nahm, stellte er diesem ein sehr positives Zeugnis aus: „Zu Deinem Wirken beglückwünsche ich dich! Du hast so manches verwirklicht, dass Du voller Zuversicht in die Zukunft blicken darfst. Deine Arbeit wird sicher gewürdigt werden. Die Lehrerbildung ist bei dem starken Andrang von Kandidaten und aus der ganzen Zeitstimmung heraus schwer geworden, aber ich wüsste niemanden, der sie besser meistern könnte als eben Dich“ (Stettbacher, 1953u). Und in Anspielung auf ihre gemeinsamen Erlebnisse in Marburg räsoniert Stettbacher in seiner Antwort an Guyer: „Es sind doch vor allem solche gemeinsamen Erlebnisse, die Verbundenheit bewirken. Kleine Unterschiede in der Deutung Pestalozzis sind dabei belanglos, ... wichtig ist mir, dass Pestalozzis Geist und Wirken lebendig bleiben“ (Stettbacher, 1958u).

Die 1927 infolge Rücktritts von Direktor E. Schuster vakant gewordene Stelle des Seminardirektors in Kreuzlingen wurde durch Willi Schohaus, der zuvor am kantonalen Lehrerseminar Rorschach Pädagogik- und Psychologielehrer gewesen war, wieder besetzt. Guyer bewarb sich um die dadurch frei gewordene Stelle am Seminar Rorschach und hielt im März 1928 zwei Probelektionen in den Fächern Psychologie und Pädagogik<sup>27</sup> (Dokument 1). Daraufhin wählte ihn die Kommission zum Hauptlehrer für Psychologie und Pädagogik sowie für Deutsch (Wahlurkunde 2).

Vermutlich ergab sich durch diese Stellenbesetzungen in Rorschach und Kreuzlingen ein länger andauernder Kontakt zwischen Guyer und Schohaus. So wurde Guyer am 6. September 1928 auf Veranlassung von Schohaus von der Redaktion der „Schweizer Erziehungs-Rundschau“<sup>28</sup> angefragt, ob er die Bearbeitung von Leserantworten übernehmen würde und gleichzeitig lud man ihn zur ständigen Mitarbeit an dieser Zeitschrift ein, was dieser gerne

---

<sup>27</sup>Im Fach Psychologie zum Thema „Wesen und Bedeutung der Angst bei Jugendlichen“ und im Fach Pädagogik zum Thema „Das Arbeitsprinzip in der neuen Schule“. (Dokument 1)

<sup>28</sup>Die „Schweizer Erziehungs-Rundschau“ war das „Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz“ und das „Offizielle Publikationsorgan des Verbandes Schweizerischer Institutsvorsteher“.

annahm (Redaktion Schweizer Erziehungs-Rundschau, 1928u). Zwei Jahre später wandte sich Schohaus persönlich mit der Bitte an Guyer, ein „kurzes, gediegenes, populäres Werklein über Pestalozzis Leben und Werk zu schreiben“ (Schohaus, 1930u). Guyer liess sich darauf ein und publizierte zwei Jahre später das weiter oben bereits erwähnte Werk „Pestalozzi“.

Mit der Ausbildung zum Primar- und Sekundarlehrer, der achteinhalbjährigen Tätigkeit als Primar- und der fünfjährigen als Sekundarlehrer, dem Pädagogikstudium mit Doktorat, den Erfahrungen am Lehrerseminar in Küsnacht, am Konservatorium Zürich und an der Haushaltungsschule in Zürich, war Guyer nun bestens gerüstet für den nächsten Schritt in seiner Berufslaufbahn, seine langjährige Tätigkeit an verschiedenen Lehrerbildungsstätten. Mit seiner Wahl ans Seminar Marienberg in Rorschach im Kanton St. Gallen begann er dort als Ausbildner von Primarlehrerinnen und -lehrern.

## 1.7 Die St. Galler-Zeit

Der beruflich bedingte Wechsel bedeutete nicht nur für Guyer einen neuen Lebensabschnitt, sondern vor allem auch für seine Familie, für die Rorschach zum neuen Wohnort wurde. Dieser und auch die weiteren Wohnortswechsel waren für die Familie jedes Mal mit Komplikationen verbunden, verunmöglichte es doch den Kindern, an einem Ort tiefere Wurzeln zu schlagen. Zudem wurde die Familie hautnah mit den Nachteilen des schweizerischen Schul föderalismus konfrontiert, denn bei jedem Kantonswechsel mussten Eltern und Kinder zusätzlich noch die Probleme bewältigen, die sich aus den verschiedenen Schulsystemen ergaben. So erinnert sich Frau Leemann-Guyer, die älteste Tochter Guyers, an den später erfolgten Umzug vom Kanton St. Gallen in den Kanton Basel: „Für mich und meinen Bruder eine harte Zeit, um im Gymnasium den Anschluss zu finden, da die Schulsysteme überhaupt nicht übereinstimmten“ (Leemann-Guyer, 1966u). Auf Grund dieser persönlichen Erfahrungen setzte sich Guyer später auch für die Vereinheitlichung der kantonalen Schulsysteme ein.

In Rorschach kamen 1929 Rudolf als zweites und 1935 Elisabeth als drittes Kind des Ehepaars Guyer zur Welt. In Anbetracht von Guyers Arbeitspensum wird rasch klar, dass ihm für die Familie nicht mehr viel Zeit übrig blieb. So war es denn weit gehend die Sache der Frau, die mit den Umzügen verbundenen Probleme zu meistern und sich um die familiären und erzieherischen Angelegenheiten zu kümmern. Dennoch befasste sich Guyer im Rahmen des Möglichen auch mit der Erziehung seiner Kinder und war bereit, Zeit dafür einzusetzen, wie die folgende Episode zeigt: Guyers Sohn hatte von jemandem einen Spielzeugbahnhof geschenkt bekommen. Guyer fand dieses Geschenk für seinen Sohn pädagogisch zu wenig wertvoll und versuchte es im betreffenden Geschäft umzutauschen. Als Begründung schrieb er in einem Brief an das Geschäft: „er [der Bahnhof] scheint mir vom pädagogischen Stand-

punkt aus nicht günstig zu sein, da er etwas Fertiges darstellt, und wir für unseren Buben lieber etwas zum Hantieren hätten. Könnten wir nicht einen guten Baukasten dagegen eintauschen, und hinzu ein Buch für späteren Gebrauch des Knaben, etwa ‚der rote Pfeil‘ von Stäuben oder den schweizerischen Robinson?“ (Guyer, 1935u4).

### 1.7.1 Seminarlehrer in Rorschach

Ab März 1928 unterrichtet Guyer am Seminar Marienberg in Rorschach die Fächer Pädagogik und Psychologie im Umfang von 20 Wochenstunden. Guyers Lehrtätigkeit war so erfolgreich, dass er schon im August des gleichen Jahres für die Übernahme dieser Fächer an der Sekundarlehramtsschule St. Gallen (SLS) vorgeschlagen wurde, wodurch er ab diesem Zeitpunkt in Rorschach und St. Gallen unterrichtete.

Im November 1933 hielt Guyer vor der Schulsynode des Kantons Basel-Stadt einen Vortrag. Dadurch lernte er verschiedene Persönlichkeiten der Basler Schullandschaft kennen. In einem Brief an W. Türlér, den Präsidenten der Basler Schulsynode, bringt Guyer (1933u6) zum Ausdruck, dass er mit grosser Freude an die Basler Schulsynode zurückdenke. In einem späteren Brief an Türlér äussert er sich begeistert zu dieser „pädagogisch so regen Stadt“ und betont, dass dort „eine weltoffener Stimmung“ herrsche als bei ihm in Rorschach (1934u5). Guyers gute Kontakte zu Basel schafften gewiss günstige Voraussetzungen für seine spätere Berufung zum Direktor der Basler Lehrerbildung.

Guyer strebte in der Lehrerbildung beharrlich einen besseren Bezug seiner Studierenden zum realen Leben und zur eigentlichen Schulpraxis an. Wenn immer möglich verschaffte er ihnen authentischen Zugang zu Lebensbereichen mit denen sie im Berufsleben zu tun haben würden. In diesem Sinne besuchte er mit ihnen beispielsweise die „Erziehungsanstalt Ober-Uzwil“ oder die „Irrenanstalt Wil“ (Guyer, 1933u7, 1933u8). Zur Verbesserung der Schulpraxis schlug er die Einführung einwöchiger Lernvikariate vor und unterbreitete dem Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen 1933 einen entsprechenden Arbeitsplan: Die Vikariate sollten bereits ins zweite Quartal der Ausbildung gelegt werden, damit „für die Fruchtbarmachung in Theorie und Übungsschulpraxis noch recht viel Zeit bleibt“ (Guyer, 1933u2). Im gleichen Zeitraum holte er sich auch die Erlaubnis, mit den viertsemestrigen Seminaristen die Übungsschule des Lehrerseminars von Lausanne zu besuchen, weil dort „auf der Unterstufe in vorzüglicher Weise nach der Methode Montessori unterrichtet wird“, denn es gebe in der ganzen Schweiz keinen Ort, an dem „diese Methode in dieser ausgebauten Weise“ zu sehen sei (Guyer, 1933u3).

Zur Vorbereitung auf den zuvor erwähnten Besuch der „Irrenanstalt Wil“ befasste sich

Guyer auch mit dem Theoriegebäude C. G. Jungs<sup>29</sup> und schrieb darüber: „Mit C. G. Jung beschäftige ich mich recht intensiv in den letzten Tagen. ... Es ist eine ungeheuer konstruktive Kraft in diesem Geist und ein fast eisig anmutender Individualismus; da kann ich freilich nicht mit [mithalten]. In seinem Buch ‚Die Beziehung zwischen dem Ich und dem Unbewussten‘ kommen Gemeinschaft und Schule schlecht weg!“ (Guyer, 1933u8). 21 Jahre später wandte sich Guyer schliesslich direkt an C. G. Jung<sup>30</sup> – vermutlich im Zusammenhang mit dessen Buch „Wie wir lernen“. Ihn beschäftigten insbesondere die Fragen nach dem Wesen des „Kollektiven Unbewussten“ und den „Archetypen“ sowie deren Wirkungen auf das Lernen. So stellte er schriftlich an Jung die Frage: „Könnten nicht aus dem Vorgang der Umwandlung vom Unbewussten ins Bewusste fruchtbare Ansatzpunkte aus Ihrer Lehre für das Lernen des Menschen gewonnen werden?“ (Guyer, 1954u2). Ein Treffen der beiden liess jedoch bald klar werden, dass sie sich gedanklich nicht fanden (Guyer, 1972u2; Befragung 1).

Die vielen Vorträge vor Lehrerghremien und die Arbeit als Lehrerbildner in Rorschach, liessen Guyer immer deutlicher die Schwächen der Institution Lehrerseminar erkennen. So antwortete er Direktor Schälchlin, nachdem dieser ihm den Lehrplan seines Seminars zugestellt hatte:

Ich habe ihn [den Lehrplan] durchgesehen, und besonders das Pädagogische scheint mir vorzüglich dotiert und verteilt zu sein. Immer bleibt ja noch die doppelte Belastung der allgemeinen Bildung und der beruflichen, und immer empfinde ich es auch hier [in Rorschach] von Jahr zu Jahr unmöglicher, die Leuten von 16-19 Jahren mit pädagogischen Fragen erfolgreich und einigermaßen in die Tiefe gehend sich auseinandersetzen zu lassen. Hoffentlich wird indessen doch die Lehrerbildungsfrage auch von den Behörden und vom „Souverain“ endlich mit Verständnis in Angriff genommen werden (Guyer, 1934u1).

Guyer erkannte, dass die Ansprüche einer seriösen, parallelen Berufs- und Allgemeinbildung – wie sie an Lehrerbildungsinstitutionen gestellt werden müssten – die Möglichkeiten der Institution Seminar wie auch der Lehramtskandidaten überstiegen. Daher seine Überzeugung, die Lehrerbildung müsse vollständig auf die tertiäre Stufe verlegt werden.

Es liegt auf der Hand, dass jemand, der sich so klar und offen wie Guyer zu aktuellen gesellschaftlichen und schulpolitischen Fragen äusserte, nicht nur Anerkennung erntete, sondern auch Anfechtungen ausgesetzt war. So sahen sich Guyer und einige seiner protestantischen Kollegen gegen Ende 1934 Angriffen von katholischer Seite ausgesetzt, wobei der genaue Anlass und Inhalt der Attacken aus dem beigezogenen Material nicht ersichtlich wurden. Jedenfalls wandte sich Guyer (1934u6) mit einem Brief an J. Huber – damals Erziehungsrat des

---

<sup>29</sup> Jung, Carl Gustav, 1875 bis 1961, studierte Medizin und Psychiatrie und arbeitete bis 1913 eng mit S. Freud zusammen. Nach Böhm (2000) entwickelte Jung eine philosophisch-religiöse Deutung menschlichen Erlebens und Verhaltens und baute später zusammen mit ethnologischen Studien und den Erfahrungen aus seiner Privatpraxis seine analytische oder komplexe Psychologie auf. Die zwei zentralen Dimensionen der Persönlichkeit nach Jung sind das persönliche und das kollektive Unbewusste, wobei das erste aus der persönlichen Lebensgeschichte und verdrängten Inhalten besteht und das zweite aus den in jedem Individuum erbmassig tradierten und verankerten bildhaften Symbolen, den Archetypen, hervor geht.

<sup>30</sup> Jung führte zu jener Zeit eine Privatpraxis für Psychotherapie in Küsnacht.

Kantons St. Gallen und Nationalratspräsident – und bat ihn um juristischen Rat, um der „Schmähschrift Seitz gegen uns protestantische Seminarlehrer“ zu entgegnen. Guyer erkundigte sich über die in Frage kommenden rechtlichen Mittel, um durch das Einreichen einer „Kollektivklage wegen Ehrverletzung oder Verleumdung ... Genugtuung und Richtigstellung“ zu erlangen. Er war der Meinung, die zuständige Behörde habe mit einem Schreiben, in dem der „paritätische Charakter unserer Lehrerbildungsanstalt deutlich herausgestellt werden müsse“, in dieser Sache Stellung zu beziehen und äusserte die Hoffnung, auch im katholisch dominierten Kanton St. Gallen, „der konservativen und konfessionellen Richtung noch nicht rettungslos ausgeliefert zu sein“.

Eine ähnliche Situation fand Guyer offenbar auch in Solothurn anlässlich eines Referats vor dem Solothurnischen Kantonal-Lehrerverein am 13. Juli 1935 vor. Im Vorfeld seines Vortrages erkundigt er sich nämlich nach der Zusammensetzung der Versammelten hinsichtlich ihrer parteipolitischen und konfessionellen Richtungen. Die Antwort des Präsidenten des Lehrervereins wirft ein Licht auf die Solothurner Lehrerschaft, insbesondere auf die Kreise, die zu Guyer in Opposition standen. Er schrieb: „Von den 700 Lehrern dürften bloss je ein halbes Hundert als Katholisch-Konservative oder Sozialisten sich emanzipiert organisiert haben. ... Der Hauptharst der Solothurner Lehrerschaft ist demokratisch-national gesinnt, und sie dürfen ihren Erziehungsstandpunkt unter uns Kollegen im Sinne der akademischen Lehrfreiheit ... umschreiben“ (Gunzinger, 1935u).

Ab und zu erreichte Guyer eine Anfrage, ob er junge Absolventen der Primar- und Sekundarlehrausbildung als Lehrkräfte empfehlen könne. So zum Beispiel von Ernst Briner, der in Flims Waldhaus ein Privatinstitut leitete (Guyer, 1934u11) sowie von Paul Geheeb<sup>31</sup>, dem Gründer und Leiter der Ecole d'Humanité in der Schweiz (Guyer, 1934u10). Aus solchen Anfragen ergaben sich für Guyer Beziehungen zu Privatschulen und zu deren Leitern: Ernst Briner wurde ein langjähriger, guter Freund Guyers und zu Geheeb ergab sich eine sehr persönliche Beziehung.

Einem Antwortschreiben Guyers (1935u5) an Direktor G. Duttweiler ist zu entnehmen, dass dieser ihn 1935 angefragt hatte, ob er sich für die „Unabhängige Partei“ als St. Galler

---

<sup>31</sup> Geheeb, Paul, 1870 bis 1961, studierte zuerst Theologie. Er interessierte sich für die Naturwissenschaften, für Psychologie und Pädagogik. 1899 legte er den Grundstein für das Nordseepädagogium auf der Insel Föhr. Durch die Bekanntschaft mit Hermann Lietz angeregt, legte er das Oberlehrerexamen ab und übernahm 1902 die Leitung des Landerziehungsheims „Haubinda“, eröffnete 1906 die Freie Schulgemeinde von Wickersdorf (erste Versuche mit der Koedukation) und gründete 1910 die Odenwaldschule, die er 24 Jahre lang leitete und zu hohem Ansehen führte. 1934 realisierte er als 64-Jähriger sein Ideal einer Ecole d'Humanité in der Schweiz, die nach drei Zwischenstationen ihren endgültigen Sitz in Goldern-Hohfluh im Berner Oberland, fand (Kleinert et al., 1952). Einen Eindruck vom erfolgreichen Lebenswerk Geheeb's vermag das folgende Zitat aus einem Schreiben Geheeb's an Guyer zu vermitteln, das aus dem Jahr der Festlichkeiten zum 50jährigen Bestehen der Odenwaldschule stammt: „Noch jetzt liegen Berge ungelesener Briefe, die seit Herbst hier eintrafen und bereits in die Tausende gehen, da, und meine Frau und ich suchen uns ab und zu eine freie halbe oder ganze Stunde zu stehlen, um wieder Schriftstücke, deren Eintreffen immer noch nicht aufhört, zu lesen ...“ (Geheeb, 1961u).



Nationalratskandidat zur Verfügung stellen würde<sup>32</sup>. Obwohl er sich gemäss diesem Schreiben mit den Unabhängigen solidarisierte, veranlassten ihn eine Reihe von Überlegungen, auf eine Kandidatur zu verzichten.

Ging es jedoch um irgendwelche Belange der Bildung und Erziehung, engagierte sich Guyer wenn immer möglich dafür, auch wenn sie weit über seine eigentliche Berufstätigkeit hinausgingen. So stellte er sich im Dezember 1935, auf Anfrage von Direktor Schälchlin, der Bildungskommission der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft als Mitglied zur Verfügung<sup>33</sup> (Guyer, 1935u3).

Im März 1936 gab Guyer seinen Rücktritt aus dem Schulrat von Rorschach, da er mit seiner Familie den Wohnort nach Goldach verlegte (Guyer, 1936u2).

Guyer war auch Mitglied der Kommission für interkantonale Schulfragen des Schweizerischen Lehrervereins<sup>34</sup>. Einige Mitglieder dieser Kommission plädierten 1936 für die Schaffung eines für alle schweizerischen Lehrerbildungsstätten verbindlichen Lehrmittels für die Fächer Psychologie und Pädagogik. Guyer und mit ihm auch die Seminardirektoren Schälchlin<sup>35</sup>, Zeller<sup>36</sup>, Schraner<sup>37</sup> sowie Professor W. Klinke<sup>38</sup> lehnten dieses Projekt ab (Schmid, 1936u, Schälchlin, Zeller & Guyer, 1936u), mit der Begründung, in den Fächern Psychologie und Pädagogik, die stark weltanschaulich geprägt und in schnellem Wandel seien, müsse eine „Verlehrmittelung“ verhindert werden. Überdies würde ein solches Lehrmittel die Lehrfreiheit zu stark einschränken sowie die selbständige und gründliche Auseinandersetzung mit guten pädagogischen und psychologischen Quellentexten erschweren. Die genannten Kommissionsmitglieder befürworteten jedoch die Schaffung eines einheitlichen Lehrmittels für die Geschichte der Pädagogik und der Psychologie.

---

<sup>32</sup> Auch A. Peter, ein Lehrerkollege Guyers in Zürich, versuchte ihn für eine Kandidatur in den Nationalrat zu gewinnen. Er formuliert sein Anliegen so: „Wie du vielleicht weisst, begibt sich der Leiter der Migros, Herr Duttweiler, in den Wahlkampf als Nationalratskandidat. Zugleich wird eine ‘unabhängige Liste’ guter Schweizer aufgestellt. So hofft Duttweiler, wenigstens ein paar neue Männer – einen *neuen Geist* [H.v.V.] haben wir nötig! – in den Nationalrat zu bringen“ (Peter, 1935u).

<sup>33</sup> Guyer trat in dieser Kommission die Nachfolge von Altrektor E. Schuster vom Seminar Kreuzlingen an. Die Bildungskommission setzte sich aus neun Mitgliedern zusammen. Unter anderen waren F. Béguin, Directeur de l'Ecole normale Neuchâtel, M. Fluri, Direktor der Frauenarbeitsschule Basel, W. Ruckstuhl, Rektor in Luzern, Schraner, Seminardirektor in Thun und L. Weber (sen.), Solothurn, Mitglieder. (Schweiz. Gemeinnützige Gesellschaft, 1935u)

<sup>34</sup> Mitglieder waren u. a. Martin Schmid, Direktor des Bündner Lehrerseminars in Chur, und L. Weber (Sen.), Direktor des Lehrerseminars Solothurn.

<sup>35</sup> Schälchlin, Hans: Geboren 1889, Dr. phil., von 1926 bis 1945 Direktor des Lehrersminars in Küsnacht, gestorben 1975. (Grunder, 1993)

<sup>36</sup> Zeller, Konrad: Geboren 1897 in Beuggen, ab 1922 Direktor des Evangelischen Lehrerseminars in Zürich. (Kleinert et al., 1952).

<sup>37</sup> Seminardirektor in Thun.

<sup>38</sup> Klinke, Willibald: Geboren 1879 in Zürich, Dr. phil. I, war 1911–1912 Sekretär der kantonalen Erziehungsdirektion Zürich, 1915–1922 Privatdozent für Pädagogik an der Universität Zürich, 1912–1939 Professor für Pädagogik am Zürcher Lehrerseminar, 1921–1925 Redaktor der „Schweizerischen Pädagogischen Zeitschrift“ und 1923–1940 Gründer und Redaktor der „Schweizer Elternzeitschrift“ (Kleinert et al., 1952).

### 1.7.2 Guyer als Direktor der Sekundarlehramtsschule St. Gallen

Nachdem Guyer schon seit Jahren an der Sekundarlehramtsschule des Kantons St. Gallen (SLS) Pädagogik und Psychologie unterrichtet hatte, übernahm er 1938 auch deren Leitung. Im Mai 1939 wurde er vom Erziehungsrat des Kantons St. Gallen zum „Hauptlehrer für Pädagogik und deutsche Sprache und Literatur an der Sekundarlehramtsschule St. Gallen“ gewählt (Wahlurkunde 3) und gleichzeitig zum „Direktor der Sekundarlehramtsschule St. Gallen“ (Wahlurkunde 4) ernannt.

1940 sollte die Hulliger-Schrift in der St. Galler Volksschule eingeführt werden. Wie meistens, wenn etwas zur Debatte stand, engagierte sich Guyer auch hier bei der Auseinandersetzung über Sinn und Unsinn der Schulschrift. Seine Stellungnahme im St. Galler Tagblatt zeigt Guyers Argumentationsweise: Eine Schrift habe in erster Linie Mitteilungsfunktion, infolge derer es vor allem auf Deutlichkeit und Verständlichkeit des Schriftbildes ankomme. Eine ganz andere Sache sei die Schrift als Ausdruck der Persönlichkeit. Obwohl jede reife Schrift eine unverwechselbare persönliche Form annehme, sollte das Persönliche vor allem im Geschriebenen selber, in seiner Form und dem Stil zum Ausdruck kommen und mit Förster<sup>39</sup> ist er darin einig, dass „äussere Formen die Stetigkeit des inneren Lebens erhöhen“ (Guyer, 1940u).

Im Januar 1941 folgte Guyers Berufung zum Direktor des Kantonalen Lehrerseminars Basel-Stadt. Unter anderen gratulierten ihm Leo Weber (Jun.)<sup>40</sup> (1941u) und etwas später auch Hans Schälchlin (1941u) zu dieser Wahl. Von der St. Gallischen Sekundarlehrer-Konferenz wurde dieser Schritt hingegen sehr bedauert. Ihre Vertreter hoben in einem Schreiben (St. Gallische Sekundarlehrer-Konferenz, 1941u) die grossen Verdienste Guyers beim Ausbau der Sekundarlehramtsschule zu einer „vorbildlich wirkenden Bildungsstätte“ hervor und bedankten sich gleichzeitig für sein beständiges Interesse an der Arbeit der Sekundarlehrer-Konferenz.

Auch Walter Im Hof (1941u) gratulierte Guyer zu seiner Wahl. Guyer hatte Walter Im Hof vor Ausbruch des Zweiten Weltkrieges im Umfeld der Geistigen Landesverteidigung kennen gelernt. Dessen Sohn Ulrich Im Hof, der später als Ordinarius für Schweizerge-

---

<sup>39</sup> Vermutlich handelt es sich dabei um Friedrich Wilhelm Foerster, der 1899 bis 1912 an der Universität und der Eidg. Technischen Hochschule in Zürich Privatdozent für Philosophie war. Offenbar hatte dieser durch seine rege schriftstellerische Tätigkeit bedeutenden Einfluss auf die zürcherische Lehrerschaft ausgeübt (Kleinert et al., 1952).

<sup>40</sup> Weber, Leo: Geboren 1909 in Basel (Sohn des von 1918–1946 amtierenden Vorstehers der Lehrerbildung des Kantons Solothurn und Professors für Pädagogik Leo Weber), 1935 Promotion, 1936–1938 Seminarprofessor am kantonalen Lehrerseminar des Kantons St. Gallen in Rorschach, 1941–1946 Dozent an der kantonalen Sekundarlehramtsschule St. Gallen, 1946–1949 Vorsteher der kantonalen Lehrerbildungsanstalt des Kantons Solothurn, ab 1949 a. o. Professor für allgemeine Pädagogik und Geschichte der Pädagogik sowie Leiter der Sekundarlehrkursen an der Universität Zürich (Kleinert et al., 1952). Leo Webers Vater hiess auch Leo zum Vornamen. Zur Unterscheidung der beiden Pädagogen wird dem Vater die Abkürzung Sen. in Klammern und dem Sohn die Abkürzung Jun. nachgestellt.

schichte am Historischen Seminar der Universität Bern bekannt wurde, schrieb später an Guyer: „... sie [haben] doch mit meinem Vater und vielen anderen zu denjenigen gehört, die dem ‚neuen bösen Feind‘ Widerpart boten“ (1973u). Am Basler Lehrerseminar befand sich Ulrich Im Hof unter den ersten Schülern Guyers. Diese Lehrer-Schüler-Beziehung blieb erhalten und ist bis 1972 dokumentiert. Die folgende Episode aus der Baslerzeit scheint mir erwähnenswert, zeigt sie doch, wie gross die Bedeutung von Rückmeldungen der Lehrer an ihre Schüler sind. Wenn Guyer es auch versäumte Ulrich Im Hof persönlich mitzuteilen, was er von ihm als Lehrer hielt, erfuhr es dieser doch – wenn auch nur indirekt, wie die folgende Stelle aus einem Brief Im Hof's an Guyer zeigt:

Sie müssen aber auch wissen, dass ich Ihnen zeitlebens dankbar sein werde für Ihr Urteil am Lehrerseminar. Damals hatte mir Fräulein Widmer ... im Vertrauen gesagt, dass Sie meine erste Lektion bei ihr mit, „das sei ein geborener Lehrer“ quittiert hätten. ... Es hat mir über viele Anfangsschwierigkeiten hinweggeholfen, dass Sie mich seinerzeit als Lehrer so positiv beurteilten. (Im Hof, U., 1971u)

Als Guyer in den 70er Jahren sein Buch über Kleinjogg schrieb, pflegten die beiden einen lebhaften und persönlichen Briefaustausch und 1972 nahm Ulrich Im Hof (1973u) an der Feier zum 80. Geburtstag Guyers am Zürcher Oberseminar teil.

### 1.7.3 Beziehungen während der St. Galler Zeit

Im Dezember 1932 verfasste Guyer (1932u4) zwei Besprechungen von Büchern, die Schohaus veröffentlicht hatte. Schohaus war damals Redaktor des allgemeinen Teils der „Schweizer Erziehungs-Rundschau“, und Guyer kannte ihn schon von früher. Nachdem Guyer die Redaktion der Rubrik „Schulleben und Schulpraxis“ dieser Zeitschrift übernommen hatte, kam es jedoch, ohne dass sich die Umstände rekonstruieren liessen, zu schweren Zerwürfnissen zwischen den beiden. Zu seiner Verteidigung schrieb Guyer an Schohaus: „... ich hoffe, es sei mit einer Zusammenarbeit zwischen uns beiden nicht endgültig vorbei. Nicht die geringste Spitze Ihnen gegenüber liegt in der Übernahme der Redaktion durch mich, und ich habe gar nichts zu diesem Verlauf der Sache für Sie beigetragen, im Gegenteil“ (1935u6). Zwar trafen sich die beiden daraufhin noch zu einer Aussprache und im September des gleichen Jahres bedankte sich Schohaus (1935u) für dessen Anregungen und Ratschläge betreffend die Organisation von Lernvikariaten für die Seminaristen in Kreuzlingen. Doch das Verhältnis liess sich nicht mehr klären.

Mit Hans Schälchlin, dem Rektor des Lehrerseminars in Küsnacht, stand Guyer seit den 30er Jahren in Kontakt. Damals stattete Guyer dem Seminar in Küsnacht einen Besuch ab und schaute sich den Unterricht an (Schälchlin, 1930u<sup>41</sup>). 1934 gratulierte Schälchlin Guyer zu

---

<sup>41</sup> In seinem Brief bedauert Schälchlin, dass Guyer nur eine so kurze Zeit für den Besuch zur Verfügung stand. Dann spricht er von den beschränkten Verhältnissen am Seminar Küsnacht, die sich negativ auf die Gestaltung des Pädagogikunterrichts auswirken würden und bemerkt zum Schluss: „Ich habe den Eindruck, Sie hätten in diesen

dessen Buch „Unsere schweizerische Schule“ und schrieb ihm: „Ich freue mich, dass Sie den Sinn unserer Volksschule so klar und lebendig erfasst haben“ (1934u).

Dem Kontakt zu Lehrern aus der Praxis schenkte Guyer grosse Aufmerksamkeit. Ihre Anregungen zur Verbesserung der Ausbildung seiner Seminaristinnen und Seminaristen nahm er gerne entgegen und war auch bereit, sie in die Tat umzusetzen. So trat im November 1932 ein Spezialklassenlehrer von St. Gallen mit der Forderung nach verbesserter Ausbildung der angehenden Lehrpersonen im heilpädagogischen Bereich an Guyer heran (Guyer, 1932u1). Dieser traf sich umgehend mit ihm und dessen Kollegen zu einem Austausch. Die Besprechung führte zu einer Eingabe Guyers an das Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen. Darin ersuchte er um Erlaubnis für eine „Einführung der Seminaristen in die Erkenntnis der möglichen Anomalien in einer Schulklasse auf Grund praktischer und typischer Beispiele aus Sonderklassen“ (Guyer, 1932u2).

Daraufhin wandte sich Guyer an Professor Hanselmann<sup>42</sup>, den Leiter des Heilpädagogischen Seminars in Zürich, mit der Frage, wie die Heilpädagogik in die Lehrerbildung in Rorschach und St. Gallen eingebaut werden könnte. Diese Frage war in Zürich bereits seit Jahren intensiv diskutiert worden. Zudem hatte Hanselmann in den Kantonen Appenzell, Graubünden, Luzern, Aargau und Zürich dreitägige Kurse zu diesem Thema durchgeführt. In der Folge gab Hanselmann im Dezember 1933 den Rorschacher Primar- und Sekundarlehramtskandidaten eine Einführung in die Problematik der Heilpädagogik (Guyer, 1933u9).

Mit Heinrich Hanselmann stand Guyer seit der Erscheinung seines Werkes „Pestalozzi“ (1932) in Kontakt. Den Anlass dazu gab eine Anfrage der Redaktion der Neuen Zürcher Zeitung (NZZ), die Guyer um Angabe eines Referenten zwecks Besprechung seines Buches bat. Guyer wandte sich darauf an Hanselmann, mit der Bitte diese Besprechung doch zu übernehmen. Hanselmann (1933u) willigte nach der Lektüre des Werkes gerne ein. Daraus ergab sich zwischen den beiden eine langjährige, fruchtbare Auseinandersetzung über das Werk Pestalozzis.

1932 verfasste Guyer auf Anfrage von Eduard Spranger<sup>43</sup> eine Rezension von Kerschenssteiners „Theorie der Bildungsorganisation“ (Guyer, 1932u3 u. 1933u11). Auf Grund

---

ersten Stunden des Quartals, die Sie besuchten, nicht eigentlich ganz das gesehen, was Sie vielleicht später hätten beobachten können, wenn Lehrer und Schüler wieder in vollem Gang sind“ (1930u).

<sup>42</sup> Heinrich Hanselmann, geboren 1885, begann seinen beruflichen Werdegang als Lehrer. Er gründete 1924 das Heilpädagogische Seminar in Zürich und leitete dieses bis 1941. Von 1931 bis 1950 amtierte er als Professor für Heilpädagogik und Entwicklungspsychologie an der Universität Zürich. Hanselmann gelangte durch Praxis und Theorie zur Ansicht, dass eine mangelhafte Erziehungspraxis zu Entwicklungshemmungen und -störungen führen könne, und führte schon ab 1918 Erziehungs-, Eltern- und Eheberatungen durch (Kleinert et al., 1952).

<sup>43</sup> Spranger, Eduard, 1882 bis 1963, er studierte bei Dilthey und Paulsen in Berlin, 1920 bis 1936 war er dort Professor, 1956/57 absolvierte er einen Aufenthalt in Japan, 1946 bis 1952 amtierte er als Professor in Tübingen. Besonders vom deutschen Idealismus (Humboldt) beeinflusst, habe er die Lehre Diltheys zu einer geisteswissenschaftlichen Psychologie und einer wertphilosophisch orientierten Kulturpädagogik ausgebaut (Böhm, 2000).

dieser Rezension wurde Guyer anerboden, in der „Schweizer Erziehungs – Rundschau“ den 9. Band der „Pädagogik“ von Wilhelm Dilthey zu besprechen (Teubner, 1934u).

Guyers Kontakt zu Spranger ging vermutlich auf seine Mitarbeit am 9. Band von „Pestalozzi – Sämtliche Werke“ zurück und dauerte von 1932 bis zu Sprangers Tod 1962. In Guyers Briefen an Spranger wird eine grosse Hochachtung gegenüber dessen Werk und Persönlichkeit ersichtlich, wie das folgende Briefzitat verdeutlicht. Zudem kann man daraus herauslesen, wie viel sich Guyer vom Einfluss bedeutender und besonnener Persönlichkeiten wie Spranger<sup>44</sup> in der Zwischenkriegszeit versprach und dass er die Dramatik der Entwicklung in Deutschland voll und ganz erfasste:

Sie glauben nicht, mit welcher Anteilnahme wir das Schicksal und die Entwicklung deutscher Bildung und Wissenschaft und besonders ihrer Träger Tag für Tag verfolgen und mit welcher inneren Bewegung wir besonders die Haltung *Ihrer* [H.v.V.] repräsentativen Persönlichkeit als beispielhaft und richtunggebend für das Gewissen deutschen Geistes wahrnehmen in Nachrichten aller Art. Wie niemals können Sie jetzt unserer und des ganzen Auslandes herzlichster Teilnahme gewiss sein. (Guyer, 1933u11)

Spranger brachte aber auch Guyer eine grosse Wertschätzung entgegen (Spranger, 1952u u. 1953u). In ihrem nur lückenhaft dokumentierten Briefwechsel tauschten sie sich über Publikationen zu Pestalozzi sowie über eigene Werke aus. Zu einem persönlichen Treffen kam es nur einmal; weitere Versuche zu direkten Begegnungen wurden durch äussere Umstände vereitelt.

Eine berühmte Schülerin von Guyer war Bärbel Inhelder<sup>45</sup>, die später als Mitarbeiterin und Nachfolgerin von Jean Piaget bekannt wurde. Ihr Vater hatte als Kollege Guyers am Seminar Rorschach unterrichtet. Gemäss einem Brief von Bärbel Inhelder (1932u) an Guyer weilte sie im Juni 1932 zwecks Erlernen der französischen Sprache in einem Internat in Morges. Bärbel Inhelder war in ihrer Seminarzeit öfter bei der Familie Guyer auf Besuch. Sie studierte schliesslich Psychologie in Genf, promovierte bei Piaget und wurde dessen wichtigste Mitarbeiterin. Ihre aufrichtige Sympathie für ihren ehemaligen Lehrer Walter Guyer kommt in den Briefen aus jener Zeit deutlich zum Ausdruck. Der Briefkontakt zwischen den beiden riss nie ab. So stand denn auch sie 1972 auf der Liste der zu Guyers 80. Geburtstag ins Oberseminar einzuladenden Gäste. Guyer seinerseits war stolz auf seine begabte Schülerin, wie die folgen-

<sup>44</sup> 1933 trat Spranger vorübergehend von seiner Professur in Berlin zurück (Kleinert et al., 1952).

<sup>45</sup> Bärbel Inhelder wurde nach der Zeit in Rorschach Studentin bei Jean Piaget in Genf. Daraus entwickelte sich eine lebenslange Zusammenarbeit mit dem berühmten Genfer Psychologen. Thomas Kesselring schrieb über den Ursprung dieser Zusammenarbeit: „Im Jahre 1937 lud Piaget eine Studentin, die 1933 bei ihm eine hervorragende Diplomarbeit über die Entwicklung des kindlichen Verständnisses der physikalischen Mengenerhaltung geschrieben hatte, zum sonntäglichen Spaziergang ein und schlug ihr vor, gemeinsam ein Buch zum Thema ihrer Diplomarbeit zu schreiben. Die Studentin hiess Bärbel Inhelder (geb. 1913). Vier Jahre später wurde die Monographie über *Die Entwicklung der physikalischen Mengenbegriffe beim Kinde* [H.v.V.] (1941a) veröffentlicht. Sie bildete den Ausgangspunkt für eine jahrzehntelange Zusammenarbeit“ (1988, S. 43-44). Inhelder studierte in der Folge Psychologie und promovierte mit einer Doktorarbeit über die Erhaltungsbegriffe bei Schwachsinnigen. Sie wurde zur bedeutendsten und engsten Mitarbeiterin Piagets und Mitautorin einer Vielzahl von Büchern und Beiträgen in Fachzeitschriften, so dass Kesselring sagen kann: „Mit seinem Werk ist ihr Name enger verbunden als jeder andere, die Zusammenarbeit währte über vierzig Jahre, bis zu Piagets Tod“ (1988, S. 44). 1972 wurde sie die Nachfolgerin von Jean Piaget.

de Anrede zeigt: „Liebe Bärbel, Frau Prof. Dr. Inhelder, Nachfolgerin von Jean Piaget, des berühmtesten der schweizerischen und wohl überhaupt internationalen Experimentalpsychologen“ (1972u3). Im gleichen Schreiben erwähnte Guyer übrigens auch, dass er zusammen mit Piaget bei Lipps und Wreschner in Zürich studiert hatte.

Mit W. Klinke<sup>46</sup>, dem Pädagogen und Professor am Zürcher Lehrerseminar, stand Guyer von 1922 bis 1955 im Austausch. Die Beziehung begann, als sich Guyer (Guyer, 1922u; Klinke, 1922u) an ihn, in seiner Funktion als Redaktor der „Schweizerischen Pädagogischen Zeitschrift“, wandte, mit der Bitte seine Untersuchung über ein „Gebiet der theoretischen und experimentellen Pädagogik im Zusammenhang mit der Schule“<sup>47</sup> zu veröffentlichen. Später verfasste Klinke eine Besprechung von Guyers Pestalozzibuch, Guyer seinerseits holte bei ihm Informationen, die ihm bei der Gestaltung des Lehrplans im Seminar Rorschach halfen. Als Guyer später als Direktor am Oberseminar in Zürich amtierte, arbeitete Klinke als Experte mit ihm zusammen (Guyer, 1933u12; Klinke 1955u).

Anlässlich eines Vortrages vor der philosophischen Gesellschaft Zürich im Jahre 1936 lernte Guyer Armeekorpskommandant Ulrich Wille kennen, den Sohn des ehemaligen General Wille. Dies nahm Guyer (1936u3) zum Anlass, Wille in einem Brief für seine Teilnahme an dem Anlass zu danken und einige seiner grundsätzlichen Gedanken nochmals darzulegen. Im zweiten noch vorhandenen Dokument, von Wille 1941 geschrieben, bedankt sich dieser für einen nicht mehr erhaltenen Brief von Guyer. Darin äussert sich Wille u. a. zur Idee einer Biographie über seinen Vater, so wie zu einem unguten Erlebnis Guyers aus seiner Zeit in der Rekrutenschule, von dem ihm dieser offenbar im letzten Schreiben berichtet hatte. Ein Instruktor hatte sich damals einen Fehlgriff erlaubt. Willes Stellungnahme dazu gibt Einblick in die Gesinnung der beiden. Er meint, dass auch in der Armee Personen eine Rolle einnehmen, zu der ihr Verantwortungsgefühl und ihre Persönlichkeitswerte nicht ausreichen würden: „Die überlegenen Menschen sind selten und selten am Platz, der ihnen gehört. So leidet die Sache und der Mensch, regiert die Mittelmässigkeit. Ich weiss mich mit ihnen einig, dass die Erkenntnis dieser Wirklichkeit nichts an unserer Pflicht ändert für den Fortschritt zu arbeiten und nichts ändert am Glauben an den Fortschritt“ (1941u).

Eine weitere lebenslange Freundschaft ergab sich aus einer Anfrage von Paul Geheeb, der für seine „Ecole d’Humanité“ geeignete Absolventen des Seminars und der Sekundarlehramtsschule suchte. In seinem 91. Lebensjahr schrieb Geheeb in einem Brief an Guyer: „In leuchtender Erinnerung stehen noch die interessanten Abende in Ihrem lebenswürdigen Familienkreis mir vor Augen, und mit herzlicher Dankbarkeit empfang ich die jungen Mitarbei-

---

<sup>46</sup> W. Klinke war gemeinsam mit Guyer Mitglied der Kommission für interkantonale Schulfragen des Schweizerischen Lehrervereins.

<sup>47</sup> Vermutlich handelte es sich dabei um die von Guyer 1923 betriebenen wissenschaftlichen Studien auf dem „Gebiet der theoretischen und experimentellen Pädagogik im Zusammenhang mit der Schule“ (1923u).

ter, die Sie mir aus Ihrem Seminar schickten“ (Geheeb, 1961u). Guyer seinerseits gab seine Bewunderung für die ungeheure Schaffenskraft von Geheeb und für seine Ausstrahlung als Pädagoge zum Ausdruck:

Ihre Zeilen von gestern haben uns überrascht und nicht wenig gefreut. Erstaunt sind wir und ganz baff über die geistige Frische, die daraus spricht – bei einem 90 Jährigen und nach solcher Lebensarbeit! ... Meine Frau sagte gestern nach dem Lesen Ihres Briefes, wie doch unsere Kinder damals, als Sie bei uns zu Tische sassen, so zahm und mäuschenstill gewesen seien. Sie sehen also, Ihr pädagogischer „Eros“ und ihr erziehendes Wesen hat eine ungewöhnliche Strahlungskraft. (Guyer, 1961u1)

Auch mit Wilhelm Flitner<sup>48</sup>, einem der bedeutenden deutschen Pädagogen jener Zeit, pflegte Guyer einen anregenden Gedankenaustausch, wie die betreffenden dreizehn Briefdokumente von den Jahren 1938 bis 1973 im Nachlass Guyers belegen. Die Briefe Flitners zeugen vom Respekt, den er grundsätzlich allen Menschen entgegenbrachte und insbesondere seiner grossen Achtung vor Guyer. Die meisten Briefe handeln von pädagogischen Themen: Die beiden tauschten sich über ihre eigenen Werke aus und rezensierten gegenseitig ihre Werke in pädagogischen Zeitschriften. Es kam auch zu privaten Besuchen, wie aus der folgenden Passage eines Briefes von Guyer an Flitner hervorgeht: „Meine Frau erinnert sich gerne und lebhaft der Begegnung mit Ihnen und sagt, Sie seien ihr als der bedeutendste Mensch vorgekommen, den ich je in unser Haus gebracht habe“ (1962u2).

Im Zusammenhang mit Flitners Projekt, ein Handbuch der Pädagogik herauszugeben, reiste Guyer 1956 nach Deutschland zu einem gemeinsamen Treffen. Flitner verfolgte mit dem Handbuch ein ganz konkretes Ziel, das er Guyer in einem Brief so darlegte: „Das ganze Unternehmen soll den methodisch und didaktisch sehr verworren denkenden Lehrern eine Hilfe werden. Der Ertrag von mehreren Jahrzehnten pädagogischer Reformbewegung ist heute zutage gefördert; andererseits ist es wohl heute zum ersten Mal möglich, Spreu vom Weizen zu scheiden und das Wesentliche festzuhalten“ (1955u). Flitner zeigte sich an Guyers Mitarbeit sehr interessiert und meinte, „ich bin überzeugt, mit Ihnen auf der gleichen Basis zu arbeiten“ (1955u1). In späteren Jahren war vermehrt auch das politische Zeitgeschehen Inhalt des wechselseitigen Austausches. Guyer neigte eher zu einer eher pessimistischen Einschätzung der Zeitlage, während Flitner eine distanziertere, realistische Sicht von den Ereignissen vertrat, mit der Begründung: „In meinem Alter jedoch muss man sich vor der pessimistischen Lebensstimmung streng hüten. Ich versuche es täglich“. Dennoch musste er Guyer gegenüber eingestehen: „Die europäischen, ehemals liberal-konservativen Völker sind ihrer Leistungsfähigkeit überdrüssig geworden. Aber schwerer lastet auf allen die Trauer über die moralischen Katastrophen des Hitlerkrieges und von Vietnam, der Verlust der Väter. Die deutsche Jugend

---

<sup>48</sup> Flitner, Wilhelm, 20.8.1889 bis 21.1.1990, war 1929 – 1958 Professor an der Universität Hamburg, dann in der Erwachsenenbildung tätig und in den 20er Jahren am Aufbau der preussischen Lehrerbildung beteiligt. Später war er Vorsitzender des Schulausschusses der westdeutschen Rektorenkonferenz und verfasste grundlegende Arbeiten unter anderem zur Klärung des Wissenschaftscharakters der Pädagogik. Er gilt als hervorragender Pionier und Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Böhm, 2000).

ist in einem trostlosen Zustand“ (1973u).

Guyer pflegte also ein weitverzweigtes Beziehungsnetz zu herausragenden, vor allem pädagogisch interessierten Persönlichkeiten seiner Zeit. Als Direktor und Ausbildner an Lehrerbildungsstätten hatte er es jedoch primär mit jungen Erwachsenen zu tun. Wie ging er mit ihnen um? Die folgenden Ausführungen, die auf Befragungen basieren, werfen ein Licht darauf.

## *Beziehungen zu Studierenden*

*Guyer hatte ein grosses Interesse an aussergewöhnlichen Studierenden. Er pflegte zu Studierenden, die er sehr geschätzt oder für besonders begabt und förderungswürdig hielt, eine Beziehung, die über das normale Studenten-Lehrer-Verhältnis hinausging. Sie wurden von ihm an den Familientisch zum Essen eingeladen, so dass einige von ihnen den Kindern Guyers bestens bekannt waren.*

*Aus der Rorschacher Zeit war es besonders an Bärbel Inhelder, die Guyer sehr schätzte und die er auch öfter nach Hause zum Mittagessen einlud. Irma Schneider, die später eine Auslandschweizerschule leitete, war eine andere Studentin, zu der Guyer einen besonderen Kontakt pflegte und von der er auch in der Familie erzählte. Später war dann oft die Rede von Hans Aebli<sup>49</sup>, einem Studenten, dessen hohe Begabung Guyer früh erkannte und der manchmal bei der Familie Guyer auf Besuch war. Die jüngere der beiden Töchter erinnert sich auch noch wegen einem anderen Grund gut an Hans Aebli: Dieser war nämlich später einer ihrer Lehrer am Oberseminar in Zürich.*

*Von Werner Wiesendanger<sup>50</sup> war zu erfahren, dass dieser zu eine Gruppe von reiferen Studenten am Oberseminar Zürich gehörte, die sich aus Schülern des Seminars Küsnacht und einigen Mittelschullehrern zusammensetzte und die den Pädagogikunterricht bei Guyer besuchten. Weil Guyer anspruchsvolle, pädagogisch-philosophische Gespräche mit dieser Gruppe führen konnte, wurden sie zweimal zu ihm nach Hause eingeladen.*

*Offenbar konnte Guyer sehr gesellig sein und Sigmund Apafi, ein ehemaliger Seminarist am Oberseminar Zürich, erinnerte sich noch mit Vergnügen an eine Situation, in der einige Studenten mit ihm zusammen in einer Gartenbeiz diskutierten. In solchen Momenten kam der Humor Guyers voll zum Tragen. Allerdings war er den Studenten gegenüber oft auch sehr impulsiv, was den Umgang mit ihm etwas erschwerte. (Befragungen 2, 3 u. 4)*

---

<sup>49</sup> Hans Aebli lebte von 1923 bis 1990. Nach seiner Ausbildung zum Primarlehrer am Oberseminar Zürich studierte er bei Piaget, absolvierte ein Zusatzstudium in den USA und kehrte dann ans Oberseminar als Lehrer für Pädagogik, Psychologie und Didaktik zurück. Ab 1962 war er Professor an der Freien Universität Berlin, ab 1966 an der Universität Konstanz und ab 1971 an der Universität Bern. Aebli's Werk zeichnet sich durch die Breite des Spektrums an Themen aus; er war Kognitionspsychologe, Pädagoge, Didaktiker und Lehrerbildner. Böhm (2000) schreibt über Aebli: "[Er] hat durch bedeutende Arbeiten zur Kinder- und Entwicklungspsychologie sowie zum Lernen die Bildungsreform der 70er Jahre nachhaltig beeinflusst".

<sup>50</sup> Werner Wiesendanger war während seiner Ausbildung zum Primarlehrer Student bei Guyer, während den letzten Jahren des Oberseminars Chef des Beratungsdienstes für Junglehrer und übernahm ab 1982 die Direktion des neu gegründeten Primarlehrerseminars, der Nachfolgeorganisation des Oberseminars.



## 1.8 Guyers politisches Engagement

Guyer verfolgte den Aufstieg des Nationalsozialismus unter der Führung Adolf Hitlers mit grosser Besorgnis. Seine Reaktion darauf war – wie dies für ihn bezeichnend ist – aktive Stellungnahme, sei es zu Hause in der Familie, an seinen Arbeitsstellen in Rorschach und St. Gallen aber auch in der Öffentlichkeit. Guyers Kinder erinnern sich in diesem Zusammenhang an mehrere Kontroversen, die in die Zeit in Rorschach fielen. Wie seine Familie Guyers Engagement erlebte, zeigen folgenden Aussagen.

### *Guyers politische Haltung – aus den Erinnerungen seiner Kinder*

*Ihr Vater verfolgte die politische Entwicklung in Europa sehr intensiv, war aber nie Mitglied einer Partei. Ab 1933 – also nach der Ernennung Hitlers zum Reichskanzler – war es für ihn klar, dass es zum Krieg kommen würde. Die politische Entwicklung wurde in der Familie offen und intensiv diskutiert. Guyers Sohn Rudolf sind die häuslichen Diskussionen über den Röhmputsch<sup>51</sup> und die Ermordung Röhrs<sup>52</sup> noch in lebhafter Erinnerung. Die Ereignisse im Nachbarland ab 1933 führten dazu, dass sich Vater Guyer intensiv und aktiv für die Geistige Landesverteidigung einsetzte. So reiste er in der ganzen Schweiz herum und hielt Vorträge zur Stärkung der nationalen Einheit und Eigenständigkeit. Bei jeder Gelegenheit bezog Guyer Stellung gegen Nazi-Deutschland. Dies führte auch zu Auseinandersetzungen mit dem deutschen Dienstmädchen, die eine „Verehrerin“ von Hitler war und die Entwicklung in Deutschland positiv beurteilte. Guyer sass auch im Lehrerzimmer im Seminar Rorschach nicht auf dem Mund. Dort liess er sich einmal sogar zu einer tätlichen Auseinandersetzung mit einem Lehrerkollegen hinreissen, der für das Hitler-Regime eingestanden sei. Guyers Kinder betonten, ihr Vater sei für das, was er richtig fand, „auf die Barrikaden gestiegen“.*

*Dann kamen die Kriegsjahre. Töchter und Sohn Guyers schilderten, wie die Entwicklung in Europa Tagesthema in der Familie war. In dieser Frage bestand zwischen Mutter und Vater Einigkeit. Ihre Eltern waren sich aber nicht sicher, wie die Schweiz in das Ganze eingebunden war. Für sie als Kinder war dieser Abschnitt in ihrem Leben eine Art „Panikzeit“, denn die Gespräche in der Familie verfolgten sie bis in den Schlaf hinein. Die Familie besuchte den Vater mit seinen Soldaten auch im Schützengraben. Dieser war ü-*

<sup>51</sup> Röhm-Putsch, nationalsozialistische Bezeichnung für eine angebliche Verschwörung der SA gegen Hitler unter E. Röhm. Diese wurde zum Vorwand zu einer von Hitler persönlich geleiteten und von SS und Gestapo organisierten, dreitägigen Mordaktion genommen, um am 30. 6. 1934 („Nacht der langen Messer“) die SA-Führung und damit auch Röhm zu beseitigen. Diesen Mordtaten fielen mindestens 100 Personen zum Opfer (Brockhaus).

<sup>52</sup> Röhm, Ernst Julius, 1887-1934, war bis 1923 Reichswehroffizier und beteiligte sich als Stabsoffizier im Freikorps Epp an der Niederschlagung der Münchner Räte-Republik. Ab 1919 beteiligte er sich in Verbindung mit Hitler massgebend am Aufbau von NSDAP und der SA, geriet jedoch nach 1923 wegen der Stellung der SA innerhalb der NSDAP zunehmend in Konflikt mit Hitler, trat 1925 zurück und lebte als Truppenausbildner in Bolivien. 1930 wurde er von Hitler zurückgerufen und zum Stabchef der SA ernannt: er war in der Folge bestrebt, die SA als unabhängiges Machtinstrument zu erhalten und wurde so – bis zu seiner Erschiessung im Jahre 1934 – zum einzigen selbständigen Rivalen Hitlers (Brockhaus).

*berzeugt, dass er auf der „schwarzen Liste“ der Nazis stand. In dieser Zeit lag für jedes Familienmitglied ständig ein gepackter Rucksack für den Fall einer Flucht bereit.*

*Nach dem Ende des Krieges weilte Vater Guyer gelegentlich in Deutschland, wo er bei der Reorganisation des deutschen Bildungssystems als Pädagoge beigezogen wurde.*

*Guyers Nachkommen erinnern sich zudem daran, dass ihr Vater nach der Gründung Israels dem neuen Staat regelmässig Geld zukommen liess. (Befragungen 1 u. 2)*

Ab 1933 hielt Guyer eine Reihe von Vorträgen<sup>53</sup>, vor allem in der Ostschweiz. Damit einher ging eine intensive geistigen Auseinandersetzung mit dem Zeitgeschehen. In seinen Vorträgen beleuchtete Guyer Zusammenhänge zwischen Schule, Erziehung und Gesellschaft. Als Resultat dieser Auseinandersetzung erschien 1934 Guyers Buch „Unsere schweizerische Schule. Ihr Geist – ihr Standort – ihre nationale Aufgabe“. Guyer selber reihte dieses Buch in seinem biographischen Typoskript in einen Zyklus von „drei Bücher[n] zur Geistigen Landesverteidigung durch Erziehung und Schule“ (1972u2) ein, die er in den Jahren von 1934 bis 39 geschrieben habe: 1936 folgte das Werk „Erziehungsgedanke und Bildungswesen in der Schweiz“ und 1939 „Du Volk und deine Schule“.

Auf Grund von Guyers zweitem Buch über Pestalozzi hatte sich schon zuvor eine Beziehung zu Hans Vetter ergeben, dem Vertreter des Verlages Huber & Co., die über das Geschäftliche hinausging. So wandte sich Guyer 1933 an Hans Vetter mit der Idee, seine Vorträge über Erziehung und Schule der Öffentlichkeit in Buchform zugänglich zu machen. Guyer setzte der bedrohlichen Entwicklung in den umliegenden Ländern auf die für ihn bezeichnende Weise etwas Aufbauendes entgegen: Veränderungsvorschläge für die Schulorganisation in der Schweiz, einen klar formulierten Erziehungsauftrag an die Schule, eine stärkere Betonung der Erziehungsaufgabe in der Schule und die Verankerung dieses Auftrages in der Bundesverfassung<sup>54</sup>. Dabei ging er von einem demokratischen Staatsideal aus, wonach die „Schule als öffentliche Bildungsanstalt mit jenem Verantwortungsbewusstsein für das Ganze“ (Guyer, 1934b, S. 5) einen zentralen Bestandteil darstellen sollte. Er betrachtete die Schule als *den Ort* der Erziehung zu Gemeinsinn und Verantwortung gegenüber Volk und Staat. Durch die Schule sollte der einzelne Bürger und die nationale Einheit gestärkt werden, um dem Ansturm

<sup>53</sup> Im Jahre 1933 wurde diese Auseinandersetzung durch eine erste Vortragsreihe eingeleitet (Vorträge gehalten vor der Basler Schulsynode, am fünfzigjährigen Jubiläum des Bündnerischen Lehrervereins, vor der Lehrerschaft von St. Gallen und Rorschach, an einer Lehrertagung in Zürich (Guyer, 1934b, S. 7)). Nach Guyers eigenen Worten war für ihn „die Besorgnis um unsere Lage inmitten der umstürzenden und aufwühlenden Vorgänge um uns herum und im eigenen Lande“ (1934b, S. 7) Anlass zu den mutigen und aufrüttelnden Vorträgen. Die zentrale Absicht Guyers war die Stärkung des schweizerischen Demokratieverständnisses durch das Aufzeigen der Bedeutung des Gemeinschaftsgedankens (1934b, S. 7) und die Darlegung eines demokratischen Erziehungsverständnisses (1934a, S. 2).

<sup>54</sup> Artikel 27 in der Bundesverfassung von 1874 (heute Artikel 62) definierte den Auftrag der Schule folgendermassen: „Die Kantone sorgen für genügenden Primarunterricht, welcher ausschliesslich unter staatlicher Leitung stehen soll. Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich“. Für Guyer war diese Fassung zu vage. Es fehlte ihm ein klar formulierter Erziehungsauftrag, der seiner Meinung nach etwa folgenden Inhalt hätte haben sollen: Erziehung in demokratischem Geiste zur Verantwortung gegenüber dem demokratischen Staat als einer Gemeinschaft von Menschen, in der Sinnerfüllung für alle möglich ist (Guyer, 1934b).

undemokratischen Gedankenguts begegnen zu können. Guyers Vorträge stiessen auch bei vielen Politikern auf positives Echo.

Für sein Vorhaben fand Guyer in Vetter den richtigen Partner. Die Zusammenarbeit mit ihm gestaltete sich äusserst konstruktiv, gingen doch daraus die erwähnten vier Publikationen hervor. Beide waren vom gemeinsamen Bestreben getragen, in diesen schwierigen Zeiten, allen Widerständen zum Trotz, etwas zur Stärkung der Schule und ihrer Erziehungsaufgabe im demokratischen Staat beizutragen. Dass seine Gedanken auf politischer wie auch auf konfessioneller Ebene Widerspruch hervorrufen würden, war Guyer offensichtlich bewusst, denn er schrieb 1934 an Vetter: „Das Buch<sup>55</sup> bedeutet für mich viel, auch ein Risiko besonders in unserem mehrheitlich konservativen Kanton [St. Gallen]. ... Ich bin also gefasst auf Angriffe, die viel tiefer greifender Natur sein können als etwa die Kritik an einem wissenschaftlichen Werk“ (1934u8). Und in einem folgenden Brief wird er konkreter: „Furcht habe ich keine, obschon 7 von unseren Erziehungsräten, meiner direkten vorgesetzten Behörde, Katholiken sind, und obschon gerade hier stark auf die konfessionelle Schule hingearbeitet wird“ (1934u9).

Vetter seinerseits war bereit, Guyer in seinem Vorhaben zu unterstützen und erklärte: „ich freue mich, wieder mit Ihnen zusammen arbeiten zu können, ganz besonders aber, diese für die heutige Zeit so bedeutende Schrift herausgeben zu dürfen“ (Vetter / Verlag Huber, 1934u1). Er war sogar bereit, Kreise mit Guyers Gedanken zu konfrontieren, die Guyer auslassen wollte, denn er schrieb in einem Brief: „Auch die scharf katholische Presse möchte ich [mit der Zustellung von Besprechungsexemplaren] berücksichtigen, denn selbst, wenn sie die Schrift ablehnen, so werden sie sich ernsthaft damit auseinandersetzen müssen und das trägt oft mehr zur Propaganda bei“ (Vetter / Verlag Huber, 1934u2).

Zwischen Guyer und Vetter bestand offensichtlich in weltanschaulicher Hinsicht Übereinstimmung, und beide waren bereit, für das, was sie als notwendig und richtig erachteten, Risiken einzugehen. Guyers Buch über die schweizerische Schule und ihre nationale Aufgabe wurde in mehreren wichtigen Zeitungen besprochen (unter anderen in der Neue Zürcher Zeitung, den Basler Nachrichten, dem St. Galler Tagblatt, der Zürichseezeitung). Allerdings fiel das Echo nicht ganz so negativ aus, wie Guyer es erwartet hatte, so dass er Vetter berichten konnte: „Das Buch wird in manchen Orten sehr freundlich aufgenommen und entfesselt auch, wie ich hörte, lebhaft Debatten“ (1934u3).

In jener Zeit nahm Guyer weiterhin jede Gelegenheit wahr, um seine Gedanken bezüglich der politischen Entwicklungen publik zu machen. Nachdem er in Rorschach eine Rede von Bundesrat Minger gehört hatte, stellte er diesem sein Buch zu (Guyer, 1934u4). Ein weiteres

---

<sup>55</sup> Er meinte damit das Buch „Unsere schweizerische Schule. Ihr Geist – ihr Standort – ihre nationale Aufgabe“ (1934b).

Exemplar vermachte er Bundesrat Meyer. In seinem Dankeschreiben nahm Bundesrat Meyer Bezug auf die Bedeutung des Gemeinschaftsgedankens bei Pestalozzi und drückte die Hoffnung aus, dass „ihre Mahnung, die öffentliche Erziehung in den ihr gebührenden Rang zu erheben, nicht ohne Wirkung bleibt“ (1934u).

Die damaligen politischen Ereignisse in Europa gaben Guyer auch den Anstoss, ein Sammelband über die schweizerische Schul-, Erziehungs- und Bildungslandschaft zu verfassen. Im Vorwort beschreibt er sein Motiv zum Schreiben: „Mit nie gekanntem Nachdruck bemächtigen sich politische und wirtschaftliche Gewalten der Erziehung und Schule, und mehr als je ist eine reine ‚Menschenbildung‘ in Frage gestellt“ (1936, S. 1).

Dazu nahm Guyer mit 44 Schulfachleuten und Bildungssachverständigen aus der ganzen Schweiz Kontakt auf und vereinte sie in der Arbeit an diesem Projekt. Was 1936 herauskam, konnte sich sehen lassen. Unter dem Titel „Erziehungsgedanke und Bildungswesen in der Schweiz“ wurde auf über 360 Seiten die ideengeschichtlichen Grundlagen und der Aufbau der Schule in den drei Landesteilen aufgezeigt. Ferner wurde auf Einzelfragen des schweizerischen Erziehungswesens – wie Heilpädagogik in der Schule, Turn- und Sportwesen – eingegangen und für jeden Kanton eine Schulmonographie verfasst, um den effektiven Stand des jeweiligen kantonalen Schulwesens aufzuzeigen (Guyer, 1935u6).

Zum Abschluss seiner Bemühungen um die Geistige Landesverteidigung verfasste Guyer 1939 schliesslich noch das Buch „Du Volk und deine Schule“.

Guyers publizistische Tätigkeit in jenen kritischen Jahren zeigt, dass er sich seiner Verantwortung als Erzieher und Bildner der Jugend durchaus bewusst war und dass er überdies bereit war, sich mutig und vorbehaltlos für eine dem Liberalismus verpflichtete Erziehung und Bildung einzusetzen, welche demokratische Werte und die Verbundenheit des Einzelnen mit dem gesellschaftlichen Ganzen anstrebte. Diese Grundeinstellung Guyers kommt auch in seinem Brief an den NZZ-Redaktor E. Korrodi – anlässlich einer Besprechung seines soeben erschienenen Buches – zum Ausdruck:

Mein Wunsch nun wäre der, dass das Buch nicht von eng schulmeisterlichem Standpunkt aus besprochen wird, von Leuten also, die die Schule als ein vom übrigen Leben abgespaltenes selbstherrliches Reich ansehen und vor allem nicht die geringste Verantwortlichkeit für die Geschieke unseres Landes und unserer Demokratie, vor allem des politischen und kulturellen Liberalismus spüren, trotzdem sie die Jugend dieses Landes in der Hand haben. Es ist soviel Reserve, sogar Feigheit bei manchen unserer Pädagogen, dass sie sich jetzt erst recht auf den Bezirk der „Bildung“ als eines ganz neutralen unberührbaren Gebietes zurückziehen. (1934u2)

Guyer entlarvte also schon frühzeitig die Schwächen in der Gesinnung vieler Schweizer und deren Liebäugeln mit den Grossmachtideen des deutschen Nachbarn. In Wort und Tat kämpfte er gegen diese Gesinnung an und bemühte sich – in seinen eigenen Worten – „um die Zusammenfassung der eidgenössischen Kräfte auch in der Schule“ (1962u1). Dieses Bemühen spiegelt sich auch in Guyers Mitarbeit im Rahmen einer Radiosendung zur Schweizer Demokratie. Guyer lieferte zwei Beiträge zum Thema „Wo steht die schweizerische Schule?“

(Job, 1934u). Bereits zuvor hatte er sich in der Neuen Zürcher Zeitung in einem Beitrag mit dem Titel „Demokratische Pädagogik“ (Guyer, 1933u4) zu dieser Thematik geäußert.

Aufschlussreich für das Verständnis von Guyers Beweggründen und Zielen bezüglich seines Engagements für die Geistige Landesverteidigung ist auch sein Briefverkehr mit Albert Peter, dem Präsidenten der Pädagogischen Vereinigung des Lehrervereins Zürich. Peter gelangte anfangs 1934 – nicht zuletzt angeregt durch die Vorträge und Schriften Guyers<sup>56</sup> – zur Überzeugung, dass sich die Schule vermehrt für eine demokratische Erziehung einzusetzen habe. Peter strebte deshalb die Bildung einer Arbeitsgemeinschaft für demokratische Erziehung unter Guyers Leitung an (Peter, 1934u1). Da unter den Mitgliedern der Pädagogischen Vereinigung Unklarheiten über deren Sinn und Zweck und in der Folge auch Vorbehalte gegenüber diesem Projekt aufgetaucht waren, schrieb Guyer an Peter: „Wenn aus dem Schoss des Hauptvorstandes irgendwelche Bedenken gegen das Thema geäußert werden, ist es vielleicht am besten, die ganze Sache liegen zu lassen. ... Wenn die Dringlichkeit des Gedankens erkannt ist, wird das nicht schwer sein, wenn nicht, nützt auch kein Programm etwas“ (1934u3). Als die Vorstandsmitglieder der Vereinigung schliesslich erfuhren, dass nichts „Kämpferisch-Politisches“ geplant sei, sondern dass es sich um Aufbauendes und Kulturelles handle, nämlich um das „Gemeinschaftsleben in der Klasse“ und um die „Heraushebung des Besonderen der einzelnen Individuen im Rahmen der Gemeinschaft“ (Peter, 1934u2), waren sie unmittelbar mit der Bildung einer Arbeitsgruppe unter Guyers Leitung bereit.

## 1.9 Die Basler-Zeit

Vom April 1942 an stand Guyer für die Dauer eines Jahres dem kantonalen Lehrerseminar Basel-Stadt als Direktor vor. Allerdings dauerte seine Vollzeittätigkeit in dieser Funktion nur ein Semester, denn schon im Juni wurde er zum Direktor des Zürcher Oberseminars berufen, was dazu führte, dass er ab Oktober des gleichen Jahres gleichzeitig auch zur Hälfte in Zürich arbeitete.

### 1.9.1 Direktor der Basler Lehrerbildung

In Basel fand Walter Guyer 1941 eine Situation vor, die seinen Vorstellungen von einer zeitgemässen Lehrerbildung weitgehend entsprach. Das Seminar war seiner Zeit weit voraus und hatte die Trennung von Allgemein- und Berufsbildung bereits vollzogen. Der Zugang zur pädagogischen Ausbildung war hier nur durch Maturität möglich und die Lehrkräfte aller Stu-

---

<sup>56</sup> Guyer bedankte sich 1933 bei Peter für die „wohlwollende Besprechung“ eines seiner Referate, die er in Zürich gehalten hatte (Guyer, 1933u1o).

fen, von der Kindergärtnerin über die Primar-, Musik-, Zeichen-, Arbeits-, Haushaltungs- bis zum Gymnasiallehrer wurden der gleichen pädagogischen Grundausbildung unterzogen. Darin sah Guyer in Basel die Chance, allen angehenden Lehrpersonenn das Bewusstsein ihrer „Verantwortung für das Emporführen der Jugend“ gleichermaßen zu vermitteln zu können.

Am 1. April 1942 nahm Guyer im Alter von beinahe 50 Jahren seine Tätigkeit als Direktor des Kantonalen Lehrerseminars Basel-Stadt auf, nachdem er 28 Jahre im Dienste der Volksschule und Lehrerbildung gestanden hatte. Allerdings war Guyers Einsatz in Basel von kurzer Dauer, denn bereits im Juni des gleichen Jahres erfolgte seine Berufung zum Direktor des neu gegründeten Oberseminars in Zürich auf den 1. Oktober 1942. Auf Wunsch der Basler führte er die Leitung des Lehrerseminars noch bis zum Frühjahr 1943 mit einem halben Pensum weiter, so dass er dieser Institution insgesamt ein Jahr vorstand. Guyer machte sich den Entschluss, Basel zu verlassen, nicht leicht. Insgesamt fühlte er sich aber stärker zu Zürich hingezogen, abgesehen, dass er dadurch seinem Ziel – einem Ordinariat an der Universität Zürich – einen Schritt näher kam.

Von den Baslern wurde Guyers Berufung ans Oberseminar in Zürich mit Bedauern und teilweise auch mit Enttäuschung aufgenommen. Kandidatinnen und Kandidaten des Lehrerseminars, Lehrpersonen, Übungsschul- und Seminarlehrer und nicht zuletzt der Vorsteher des Erziehungsdepartements des Kantons Basel, C. Miville, unternahmen alles, um Guyer von seinem Entschluss abzubringen. Alle sprachen von den grossen Hoffnungen, die sie in die von Guyer in Angriff genommene Neugestaltung der Lehrerbildung und seine tiefgründigen pädagogischen Ideen gesetzt hätten, vom neuen Geist, der am Seminar und in der Schule Einzug gehalten habe, von der starken Ausstrahlung, die Guyer durch seine Geistes- und Tatkraft habe und von seinem echten Anliegen an der Erziehung der Jugend und der Junglehrer, das sie bei ihm verspürt hätten<sup>57</sup>. Vereinzelt wurde auch Verständnis für sein Weggehen geäussert – mit einem Seitenhieb auf die Unbeweglichkeit der Basler Lehrerschaft sowie auf das Basler-Klima, das fortschrittlichen Ideen abgeneigt sei. Schnell werde etwas als „übertribe“ taxiert und belächelt. An anderer Stelle wurde ganz allgemein auf Basels besondere Mentalität und seine gesellschaftlichen Verhältnisse verwiesen, wie etwa durch einen ehemaligen Seminar- musiklehrer: „... man sinkt ja bei jedem energischen Schritt sofort bis über den Hals ein im ‚Daig‘ dalbanesicher oder sonst irgendwie cliquenhafter Provenienz, dass man froh sein muss, wenn man knapp noch schnaufen kann“ (Huber, 1942u).

Noch während der Basler-Zeit zeigten sich im Zusammenhang mit der Prüfung eines Seminaristen am Seminar Liestal Differenzen zwischen dem Kreuzlinger Seminardirektor Schohaus und Guyer. Schohaus unterschob Guyer Ressentiments gegenüber dem Seminar Kreuz-

---

<sup>57</sup> Die entsprechenden Informationen wurden den folgenden Quellen entnommen: Lehrerinnen, 1942u; Müller, 1942u; Lehrerschaft der Übungsschule, 1942u; Kandidaten des Lehrerseminars, 1942u; Übungslehrerinnen, 1942u; Miville, 1942u; Huber, 1942u.

lingen und behauptete, Guyer hätte diesen Kandidaten in Geschichte der Pädagogik einseitig über nur angelerntes Wissen abgefragt. Guyer (1943u) weist diese Anschuldigungen in einem Schreiben zurück und begründet darin seine Notengebung. Offenbar hatte er den Kandidaten unter anderem gefragt, ob er die Namen Salzmann, Comenius und Ratichius<sup>58</sup> schon einmal gehört habe, worauf dieser nichts erwidern konnte. Daraufhin gab er ihm in Geschichte die Note vier. Im Bereich Didaktik und Psychologie habe er den Kandidaten nach der Bedeutung des Gedächtnisses und dessen Gefahren für das Fach Geschichte gefragt und etwas über Exkursionen wissen wollen. Doch auch darüber habe der Seminarist mangelhaft Bescheid gewusst. Guyer habe eben an den „Verstand und das pädagogische Verständnis appelliert und nicht an gelerntes Wissen“.

Diese Aussagen zeigen, dass Guyer bei einem Lehrer zwar ein gewisses pädagogisches, psychologisches und didaktisches Grundwissen voraussetzte – deshalb die erste Frage – dass er jedoch das Herstellen von Zusammenhängen und die Anwendung auf die konkrete Schulsituation viel stärker gewichtete. Vielleicht erklärt dies auch zu einem Teil, weshalb von Seiten der Studierenden immer wieder die Kritik angebracht wurde, sein Unterricht als Seminarlehrer sei unstrukturiert gewesen. Er selber verfügte über ein breites, fundiertes Fachwissen und war vor allem an dessen Anwendung auf die Schulsituation und den Unterricht interessiert. Deshalb suchte er im Unterricht in erster Linie das Gespräch mit den Klassen und übersah, dass die auszubildenden Seminaristinnen und Seminaristen auf einem ganz anderen Wissensstand waren.

Aus Guyers Basler-Zeit resultierte ein nachhaltiger Kontakt zu Paul Neidhart, der dort Guyers Schüler gewesen war und später Seminarlehrer für Mathematik-Didaktik und Redaktor des Basler Schulblattes wurde. Die beiden standen im Austausch über Fragen der Didaktik, der Lehrerbildung und der Schulpolitik. Als ausgewiesener Kenner der Basler Lehrerbildungs- und Schulszene, war Neidhart für Guyer bis zu seinem Lebensende der direkte Draht zu Basel. Über ihn und sein Schulblatt gelangte er zu den Informationen über die dortigen pädagogischen Entwicklungen (Guyer, 1964u2 u. 1974u2).

Den wesentlichsten Beitrag Guyers in Basel bildeten seine Vorschläge zur Neugestaltung der Lehrerausbildung auf allen Stufen, die er zu Beginn seiner Tätigkeit als Direktor am Lehrerseminar den Behörden unterbreitete. Es dauerte eine gewisse Zeit, bis diese das Vernehmlassungsverfahren durchlaufen hatten und im Februar 1943 anlässlich einer Sitzung an der Universität Basel in Anwesenheit Guyers abschliessend besprochen werden konnten (Proto-

---

<sup>58</sup> Lateinisierte Name von Ratke. Ratke, Wolfgang, 1571 bis 1635, war ein bedeutender Didaktiker und pädagogischer Reformator. Er versuchte eine "natürliche Unterrichtsmethode" zu begründen, die er aus der Natur des Menschen ableitete. Die so gewonnene allgemeingültige Unterrichtsmethode war seiner Meinung nach auf alle Fächer anzuwenden, drohte aber immer wieder in kind- und sachfremden Formalismus zu verfallen (Böhm, 2000).

koll 1<sup>59</sup>).

## 1.10 Die Zürcher-Zeit

Am 18. Juni 1942 wählte der Regierungsrat des Kantons Zürich den im 50. Lebensjahr stehenden Walter Guyer zum „Hauptlehrer und Vorsteher der Abteilung für berufliche Bildung der kantonalen Lehrerbildungsanstalt (Oberseminar) mit dem Titel eines Direktors durch Berufung“ (Regierungsrat des Kantons Zürich, 1942u). Die neu konzipierte Lehrerbildung, sollte zwar bloss ein Jahr dauern, jedoch hatten nur Kandidatinnen und Kandidaten mit Matur Zugang dazu. Er stand dieser Lehrerbildungsstätte bis zu seiner Pensionierung im Jahre 1958 während sechzehn Jahren vor.

### 1.10.1 Gründungsdirektor am neuen Oberseminar des Kantons Zürich

Guyer begann seine Tätigkeit als Gründungsdirektor und Lehrer am Oberseminar am 27. April 1943 mit einer Rede im Rahmen der Eröffnungsfeier in der Wasserkirche in Zürich im Beisein von Vertretern verschiedener kantonalen Behörden und anderer Institutionen sowie der Studierenden. Noch am gleichen Tag wurde mit der Ausbildung der 68 Studierenden gestartet und zwar in Räumen des gerichtsmedizinischen Instituts, der Universität, der ETH, des geographischen Instituts, des botanischen Gartens, des Konservatoriums sowie des eigentlichen Zentrums des Oberseminars, im Rechberg. 4 Hauptlehrer, 35 Nebenlehrer und einige Praktikumslehrer gestalteten den ersten Lehrgang und setzten diese neue Form der Ausbildung allmählich konkret in die Tat um.

Viele Zürcher im Umfeld von Schule und Lehrerbildung setzten grosse Hoffnungen in Walter Guyer als Gründungsdirektor der neuen Lehrerbildung, und er wurde allseits freudig begrüsst. So versprach sich der Schulpräsident von Stäfa, der gegen eine Wahl von Schälchlin<sup>60</sup> zum Direktor des Oberseminars eingetreten war, von der starken und gradlinigen Persönlichkeit Guyers die „Heranbildung einer tüchtigen Lehrerschaft“ (Redaktion Zürichsee-Zeitung, 1942u). Neben verschiedenen anderen Persönlichkeiten aus Seminar- und Lehrerkreisen freute sich auch Paul Boesch (1942u), der Präsident des Schweizerischen Lehrervereins, über die Wahl Guyers, und Fritz Hunziker (1942u), der an der Ausarbeitung des neuen

---

<sup>59</sup> Dem Protokoll der Besprechung vom 22. 2. 1943 sind die Referate von Guyer und von Wartburg, letzterer war als Vertreter der Universität Basel beteiligt, beigelegt.

<sup>60</sup> Hans Schälchlin, Direktor des bisherigen kantonalen Lehrerseminars Küsnacht, war einer der aussichtsreichsten Kandidaten für die Stelle des Direktors am neuen Oberseminar gewesen. Er wurde – infolge der Wahl Guyers ans Oberseminar – zum Direktor der neu als „Abteilung für allgemeine Bildung der kantonalen Lehrerbildungsanstalt Küsnacht“ (Unterseminar) benannten Ausbildungsstätte gewählt.



Lehrerbildungskonzeptes beteiligt gewesen war, gab gegenüber Guyer zum Ausdruck: „Sie haben damit [mit der Annahme der Berufung] der zürcherischen Lehrerbildung den wertvollsten Dienst geleistet, der ihr im gegenwärtigen Moment geleistet werden konnte“ und betonte, es sei ihm daran gelegen gewesen, dass „das im Parlament geschaffene theoretische Werk [die neue Lehrerbildung] einer aufgeschlossenen, ideenreichen und beweglichen Persönlichkeit zur praktischen Verwirklichung anvertraut werde“.

Kurz nachdem Guyer in Zürich mit der Arbeit als Direktor begonnen hatte, wurde er vom mexikanischen Konsul wegen einer Beratertätigkeit angefragt (Segura, 1943u). Offenbar stand in Mexiko eine Reorganisation der Lehrerbildung an und man wollte Guyer als Experte für einen einjährigen Aufenthalt in Mexiko gewinnen. Guyer ging allerdings nicht darauf ein.

Die bisherige intensive Vortragstätigkeit Guyers war mit seiner Berufung nach Basel und dem baldigen Wechsel nach Zürich unterbrochen worden und beschränkte sich in dieser Zeit fast ausschliesslich auf Reden im Rahmen seiner Tätigkeit als Direktor des Lehrerseminars. Wieder in Zürich, nahm Guyer jedoch auch diese wichtige Funktion wieder vermehrt wahr. So sprach er vor der Zürcher Schulsynode anfangs 1943, am Zürcher Frauentag<sup>61</sup> im Dezember desselben Jahres und war im Januar und Februar 1944 zweimal im Schweizer Radio (Schweizerischer Rundspruchdienst) zu hören.

Ein wichtiges Ziel, das sich Guyer gesteckt hatte, war die Heranbildung „praktischer Lehrer“ und die Umsetzung des „Arbeitsprinzips“ in der Lehrerbildung. Gemäss seinen Erfahrungen in den ersten zwei Jahren seiner Tätigkeit am Oberseminar stellte er aber gerade in dieser Hinsicht bei den angehenden Lehrpersonenn grosse Defizite fest:

Die Erfahrungen mit der *praktischen* [H.v.V.] Ausbildung der ins Oberseminar eintretenden Kandidaten zeigt einen allgemeinen offensichtlichen Mangel. Fast alle Kandidaten und Kandidatinnen empfinden subjektiv und weisen objektiv eine Entfremdung von all jenen natürlichen Grundlagen auf, von denen aller Unterricht in der Volksschule ausgehen sollte. Sie sind theoretisch verschult, manche fast unheilbar, sodass sie kaum mehr imstande sind, ans Natürliche und Allernächste anzuknüpfen. (Guyer, 1944u3)

Guyer schlug zur Behebung dieses Mangels der Erziehungsdirektion vor, im Rahmen des Faches Heimatkunde Gruppen für „praktische Betätigung“ zu bilden. In diesen Gruppen sollten im Sommer im Garten und im Winter in der Werkstatt gearbeitet werden, mit dem Ziel, die „Herstellung von Apparaten, Modellen, Anschauungsmitteln einfachster Natur schon für den Elementarunterricht“ zu erlernen.

In den Kriegsjahren sah sich die Schweiz nicht nur durch die Ereignisse rund um ihr Land, sondern auch durch eine latent schwache Teilnahme der Bürger am politischen Leben bedroht. Einzelne Kantone starteten Initiativen um die Teilnahme der Stimmbürger an der politi-

---

<sup>61</sup> Im Dankeschreiben der Zürcher Frauenzentrale zeigte sich die Schreiberin beeindruckt vom Vortrag und der Persönlichkeit Guyers, was sie in Bezug auf die Lehrerausbildung mit Genugtung registrierte. Sie wies aber auch darauf hin, dass sie bezüglich ihrer Forderungen nicht in allen Punkten mit ihm übereinstimmte. (Sekretariat der Zürcher Frauenzentrale, 1943u)

schen Kultur des Landes zu verbessern, beispielsweise durch den „Kongress für nationale Erziehung“ 1942 in Aarau. Auch die von Guyer geleitete Unterkommission „Schule“<sup>62</sup>, die der „Kommission für staatsbürgerliche Erziehung im Kanton Zürich“ untergeordnet war, erhielt vom Kanton Zürich die Aufgabe, „Vorschläge für eine Vertiefung der staatsbürgerlichen Erziehung in der Schule“ auszuarbeiten (Protokoll 2). In der ersten Sitzung der Kommission stellte Guyer fest: „Heute ist die Schule nicht mehr so sehr eine Stätte der Bildung und Erziehung, als vielmehr ein Apparat zum Vorwärtskommen, zur Promotion. Wissen und Können laufen Gefahr zu Instrumenten ohne Gesinnung zu werden“ (Protokoll 3). Deshalb müsse auf eine Veränderung der Haltung des Bürgers und auf ein verstärktes Bewusstsein der Verbundenheit des Einzelnen mit dem gesellschaftlichen Ganzen hingearbeitet werden. Zu bewirken sei dies durch die Schule aber nicht über „blosse Belehrung“, sondern indem dort durch die „Art des Verkehrs“ untereinander und durch eine vorbildliche „sittliche Haltung“ die „Freiheit in Verantwortung“ im Rahmen einer „Rechtsgemeinschaft“ vorgelebt werde.

In einem umfangreicheren Exposé zuhanden der oben erwähnten Subkommission ging Guyer auch auf sein Verständnis des Staatsbegriffs ein: „Wirklicher Staat bedeutet also entwickelte Staatlichkeit jedes Einzelnen und damit ein Ringen der Gesellschaft mit sich selbst, mit ihrem Gewissen für das Ganze, niemals aber ein Ringen bloss um die Macht im Staat zur Durchsetzung eigener Zwecke“ (Guyer, 1945u1). In dieser Formulierung wird Guyers demokratisches Gesellschafts- und Staatsideal manifest, wonach sich die Macht im demokratischen Staat nur aus der uneigennützigen Tätigkeit der Amtsträger und der Teilnahme und Mitverantwortung jedes Einzelnen am Gemeinwesen ergeben darf. Dadurch grenze sich der demokratische Staat gegen rein totalitäre Herrschaftsgebilde ab. Ja, er war der Meinung, erst durch die Teilnahme aller oder zumindest möglichst vieler am Staate, bestehe die Chance, Machtmissbrauch und Vereinnahmung des Menschen durch den Staat zu verhindern.

Im gleichen Exposé formulierte Guyer (1945u1) Vorschläge für die Schule, durch die sie „die heranwachsende Generation ins *rechte Verhältnis zum Staat* [H.v.V.] bringen“ könne. Es sollten folgende Faktoren gefördert und verbessert werden: die „Einsicht in das Wesen des [schweizerischen] Staates“, eine „positive Einstellung zum Staat als dem Gesamtinteresse des Volkes“, „der Wille, sich selbst als der Träger des Staates, mitverantwortlich zu wissen“ und die „innere und äussere Ertüchtigung zum Glied der Gemeinschaft“. Alles, was zur richtigen Haltung des Staatsbürgers beitragen könne, sollte im Rahmen einer „staatsbürgerlichen Erziehung“ innerhalb des Schullebens übermittelt und alles, was der Einsicht in das Wesen des Staates dienlich sei, im Rahmen einer „staatsbürgerlichen Belehrung“ in Form eines besonde-

---

<sup>62</sup> Diese Kommission setzte sich aus je einer Vertreterin oder einem Vertreter des schweizerischen Frauensekretariats, der schweizerischen sozialen Partei, des kantonalen Gewerbeverbandes, der Volksschule, des kantonalen Gymnasiums, der Oberrealschule, der Töcherschule, der Gewerbeschule und der kantonalen Handelsschule zusammen (Protokoll 2).

ren Unterrichts vermittelt werden.

1946 jährte sich zum 200. Mal das Geburtsjahr Pestalozzis, was zum Anlass für eine Feier genommen wurde. Für die Organisation der verschiedenen Aktivitäten wählte man mit Guyer als Vorsitzender einen Leitenden Ausschuss. Dieser Aufgabe widmete er sich mit grossem Ernst. Um Interessenkonflikten zuvorzukommen, schied er sogar aus dem Vorstand für das „Kinderdorf Pestalozzi“ aus (Guyer, 1945u2 u. 1945u3).

In seinen zahlreichen Reden und Artikeln zu Schule und Lehrerbildung äusserte sich Guyer auch immer wieder kritisch zur Situation an den Gymnasien. Guyer hatte über die Maturandinnen und Maturanden, die er für die Lehrerbildung übernahm, in Basel als Leiter der Gymnasiallehrerausbildung, persönlich durch seine drei Kinder, die in verschiedenen Kantonen das Gymnasium besuchten, Einblick in diverse Gymnasien erlangt. So gelangte er zur Ansicht, dass an den Gymnasien die Wissenschaftlichkeit zu stark betont, die Bildung der Gesamtpersönlichkeit des Jugendlichen hingegen vernachlässigt werde (Protokoll 1). Dabei werde am „Stoffprinzip“ und am „fast ausschliesslich rezeptiven“ Lernen festgehalten und dem „Grundsatz der formalen Bildung durch das Vielerlei“ nachgelebt (Guyer, 1945u1). Deshalb erstaunt es nicht, dass ihm von Gymnasiallehrerseite teils auch vehement entgegnet wurde. So warf ihm ein Gymnasiallehrer vor, eine zu summarische Kritik an den Gymnasien vorzunehmen und von der „Möglichkeit der Verallgemeinerung ausgiebig Gebrauch zu machen“; er wehre sich gegen pauschale Aussagen, wonach in allen Fächern und bei allen Lehrern von einer Stoffüberfütterung gesprochen werde, und gegen den Vorwurf, dass sich die Gymnasien „blind und taub für jeden Hinweis auf bestehende Mängel“ zeigten (Mittelschullehrer, 1946u).

Von Beginn seiner Tätigkeit am Oberseminar an identifizierte sich Guyer voll und ganz mit der neuen Lehrerbildung und setze sich unermüdlich für deren Belange ein. Eine ihm 1944 angebotene Professur der Universität Bern schlug er aus, um sich dem Aufbau der Oberseminars zu widmen. Als 1948 eine neue Besoldungsverordnung in Kraft trat, die die Basis für sein Gehalt von 1943 aufhob und ihm dadurch eine massive Einkommensschmälerung bescherte, brachte er dieser Neuerung daher wenig Verständnis entgegen. Ausserdem gab ihm eine Stellungnahme von Regierungsrat Streuli, der die neue Form der Lehrerbildung am Oberseminar in Frage stellte, sehr zu denken. In seiner Stellungnahme an Streuli schreibt Guyer:

Vor allem ist es für mich wertvoll, Ihre Stellungnahme zur neuen Lehrerbildung nun zu kennen. Vieles ist mir aus den vergangenen Jahren daraus erklärlich. Natürlich ist diese Stellungnahme für mich Gegenstand wirklichen Bedauerns. Warum sollen die Lehrer, nach einer allgemeinen Bildung, nicht auch ihre Berufsbildung haben wie die Juristen, Pfarrer, Ärzte usw., und zwar eine Berufsbildung, die ja nur zwei Semester umfasst gegenüber 8-12 Semestern bei den erwähnten Berufen? (1948u1)

In jenem Schreiben hält Guyer auch Rückblick auf die vergangenen Jahre und betont, er habe von Anfang an um die Einhaltung der finanziellen Abmachungen kämpfen müssen, zu-

dem sei die Raumfrage für das Seminar nach wie vor ungelöst, obwohl 1948 170 Seminaristinnen und Seminaristen am Oberseminar in Ausbildung waren. Ferner sei bis zum damaligen Zeitpunkt weder eine eigene Aufsichtskommission noch eine eigene Dienst- und Besoldungsverordnung noch eine eigenständige akademische Stellung für das Lehrpersonal am Oberseminar eingerichtet worden. Vor allem habe es ihn enttäuscht, dass niemals auch nur im Geringsten auf die Schwierigkeiten eingegangen worden sei, die sich aus den vielen, weit herum verteilten Räumlichkeiten ergeben hätten. Vor diesem Hintergrund zog Guyer fünf Jahre nach dem Start des Oberseminars bezüglich der Unterstützung durch die Behörden eine ziemlich negative Bilanz. Zum Ausgleich stellte er abschliessend fest, er sei froh, dass sich die Arbeit innerhalb des Seminars so positiv entwickelt habe.

Betrachtet man die vielen Kontakte, die Guyer aktiv pflegte, die Bücher und Artikel die er schrieb, die Reden und Vorträge die er hielt, die belastende berufliche Tätigkeit im Zusammenhang mit dem Aufbau des Oberseminars, so stellt sich die Frage, wie er das alles bewältigte. Ein Blick in seine Studierstube und auf seine Arbeitsweise kann in diesem Zusammenhang aufschlussreich sein.

### *Ein Blick in Guyers Studierstube*

*Die Nachkommen Guyers berichteten: Vater Guyer hatte im bescheidenen Haus, das die Familie in Küsnacht bewohnte, ein eigenes Studierzimmer eingerichtet. Dieses war ihm „heilig“ gewesen, niemand durfte dort aufräumen oder ihn bei der Arbeit stören. Von aussen betrachtet herrschte in seiner Schreibstube eine grosse Unordnung. Bündel von Unterlagen und Entwürfen sowie Stapel von Büchern lagen auf dem Tisch und auf den Gestellen herum.*

*Lesen war für ihren Vater eine wichtige Tätigkeit. Als er damit begann, im Oberseminar eine Bibliothek aufzubauen, las er jedes neue Buch zuerst selber und legte es dann in der Familie für seine Kinder zur Lektüre auf.*

*Ihr Vater arbeitete sehr viel. Morgens stand er früh auf und begab sich nach dem Frühstück sofort in sein Studierzimmer, wo er auch die ganze Freizeit verbrachte. Abends legte er sich normalerweise um zehn Uhr ins Bett. Bevor er 1949 sein Buch „Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre“ veröffentlichte, war er fast ständig am Lesen und Schreiben. Dies ging so weit, dass er sogar in Konflikt mit seiner Tätigkeit als Seminardirektor und -lehrer kam, weil er dort zu wenig präsent und ungenügend vorbereitet war. Alle Entwürfe schrieb er zuerst von Hand, überarbeitete sie anschliessend und tippte sie mit der Schreibmaschine. (Befragungen 1 u. 2)*

*Auch Guyer selber gibt Aufschluss über seine Arbeitsweise: „Meine Bücher sind fast alles ‚Beichten‘ und Auseinandersetzungen mit mir selbst – mit Ausnahme meines Pestalozzibuches. Darum nehme ich auch so viel anderes mit herein, dem ich mich verpflichtet glaube. Trotzdem ist ja alles für mein Empfinden noch viel zu konzentriert. Ich möchte noch so*

*manchem gerecht werden, und an keinem [der Bücher] habe ich mehr als ein halbes Jahr (allerdings sehr konzentriert und neben der üblichen Arbeit) geschrieben. Auch geht fast alles ohne Notizen, es beruht alles auf Erfahrung und innerer Auseinandersetzung, Tag und Nacht, und nur beim Zitieren muss ich natürlich die einschlägigen Werke nochmals heranziehen“ (Guyer, 1954u1).*

*Sich informieren war eine wichtige Tätigkeit für Guyer. Auf die Frage eines Kollegen nach der wichtigsten pädagogischen Literatur antwortete er bezeichnenderweise: „Ich selber lese ausser der Lehrerzeitung und der Erziehungsrundschau nur die Schweizer-schule (katholisch), das Schweiz. Evangelische Schulblatt, den Annuaire de L'education en Swiss (Genf), die amtlichen Schulblätter von St. Gallen, Zürich und Basel, die ‚Handarbeit und Schulreform‘ (Zürich), die ‚Schulpraxis‘ (St. Gallen) – und dazu kommen natürlich ausländische Blätter“ (Guyer, 1934u7).*

1948 trat Professor Hans Stettbacher, Dozent für Pädagogik an der Universität Zürich und am Oberseminar, altershalber zurück. Durch seinen Weggang wurde die Professur für Pädagogik im Rahmen der Sekundarlehrramtskurse frei. Daraus ergaben sich für Guyer plötzlich realistische Aussichten auf eine Professur an der Universität. Die Studienkommission für das Sekundarlehramt schlug für die Nachfolgeregelung die Bildung eines kleinen und eines vollen Extraordinariats vor (Bericht 2). Der Inhaber des vollen Extraordinariats sollte die Leitung der Sekundarlehrramtskurse übernehmen. Vorgeschlagen dafür wurde damals Leo Weber (Jun.), während Guyer für das kleine Extraordinariat vorgesehen war, wobei er Direktor des Oberseminars hätte bleiben können. Die Aufsichtskommission für die kantonale Lehrerbildungsanstalt beurteilte eine Lehrtätigkeit Guyers an der Universität mit gleichzeitigem Verbleib als Direktor des Oberseminars als „besonders glückliche Lösung“, wobei sie ausdrücklich wünschte, dass „Dr. Guyer ... einem allfälligen zweiten Dozenten für Pädagogik an der Universität im Rang gleich gestellt würde“ (Bericht 3).

Guyer erklärte sich sofort bereit, die neue Doppelaufgabe zu übernehmen. Gegenüber Weber hatte er jedoch grundsätzliche Vorbehalte<sup>63</sup> und konnte sich erst recht nicht vorstellen, neben ihm die zweite Geige zu spielen. Deshalb beanspruchte er das volle Extraordinariat. Leider entwickelten sich die Ereignisse so, dass Leo Weber alleine die Nachfolge von Stettbacher antreten konnte.

Der Entscheid des Erziehungsrates zu Gunsten von Weber, wurde in der Öffentlichkeit kontrovers aufgenommen. Im Anschluss an Webers Antrittsvorlesung entwickelte sich eine

<sup>63</sup> Wie ein Brief Guyers an Adolf Brunner, den Erziehungsrat des Kantons St. Gallen, mit dem er auch nach seinem Wegzug aus Rorschach in gutem Kontakt stand, zeigt, hatte er schon 1944 Vorbehalte gegen Weber. In jenem Schreiben äusserte er sich über ein Referat, das Leo Weber (Jun.), der zu jener Zeit an der Sekundarlehramtsschule in St. Gallen tätig war, vor dem Erziehungsausschuss des Kantons St. Gallen gehalten hatte und das teilweise in der Lehrerzeitung abgedruckt worden war: „Schon in der Lehrerzeitung kam ein Ausschnitt dieser Arbeit, und erregte allgemeines Kopfschütteln, einmal wegen der Sprache, die Weber führt, und die seinen Lehrer Grisebach wortwörtlich kopiert“ (1944u1). Weber hatte bei Grisebach an der Universität Zürich studiert und promoviert. Guyer kritisierte die ungenügende Selbständigkeit im Denken Webers und dessen unreflektierten Rückgriff auf die Theorie seines Lehrers.

öffentliche Debatte über dessen wissenschaftliche Fähigkeiten, Leistungsausweis und pädagogische Konzeption, von der behauptet wurde, sie lehne sich sehr eng an diejenige seines Lehrers Eduard Grisebach<sup>64</sup> an (Furrer, 1949u1, 1949u2 u. 1950u1; Guyer, 1949u3; Dekanat der Philosophischen Fakultät, 1950u).

Durch die Wahl Webers war Guyers Aspiration auf eine Tätigkeit an der Universität endgültig zerschlagen. Guyer fühlte sich von seinem Vorgesetzten Erziehungsrat Briner arg im Stich gelassen und um den Lohn für seinen langjährigen umfassenden Einsatz für die Pädagogik und die Lehrerbildung betrogen. Diese Zurückstellung hinterliess bei Guyer eine riesige Enttäuschung und Zeit seines Lebens ungute Gefühle. Noch in seinem 83. Lebensjahr schrieb er, dass er „in Zürich ein Extraordinariat übernehmen sollte, neben Weber, es aber nicht tat, was ich zum Teil heute noch bereue“ (1975u1).

Doch es gab auch immer wieder Erfreuliches und Positives in Guyers Tätigkeit als Seminardirektor zu verzeichnen. So zum Beispiel die konstruktive aber auch kritische Rückmeldung eines ehemaligen Studenten, der sich in einem Brief an seinen Direktor rückblickend über seine Ausbildungszeit bei ihm äusserte. Ernst Kunz (1949u) – so hiess er – war zum Zeitpunkt seines Schreibens gerade neu gewählter Lehrer an einer Sechs-Klassen-Schule in Schleinikon im Zürcher Unterland. Kunz schildert darin, wie er sich unter Guyers Anleitung zum überzeugten Primarlehrer gewandelt und grosse Freude und Erfüllung in seinem Beruf gefunden habe. Auch bringt er im Brief zum Ausdruck, wie es ihn beeindruckt habe, wie Guyer seinen Weg „unbekümmert um persönlich-egoistische Interessen“ gegangen sei. Was ihn aber nach wie vor beschäftige, sei die Frage, weshalb man sich am Oberseminar so wenig Gedanken über „die Didaktik des Didaktikunterrichts“ gemacht habe. Zwei Jahre später äusserte sich ein weiterer ehemaliger Student (Traber, 1951u) in einem Rückschau haltenden Brief zu Guyers Pädagogikstunden und zum Oberseminar. Auch diesem waren die Gespräche in den Pädagogikstunden als wenig zielgerichtet und unbefriedigend in Erinnerung geblieben. Abgesehen davon, nennt er das Oberseminar insgesamt eine „wertvolle und segensreiche Einrichtung“.

Offenbar verfasste Guyer sein Buch „Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre“ während der Zeit, als die Debatte um die Neubesetzung des Lehrstuhls für Pädagogik an der Universität Zürich in vollem Gange war, denn es erschien im September 1949.

Nach sieben Jahren Aufbauarbeit am Oberseminar meinte Guyer (1950u): „Im grossen

---

<sup>64</sup> Grisebach, Eduard, 27.2. 1880 bis 16.7.1945. Studierte zuerst Architektur, ab 1909 Philosophie und habilitierte 1913 in Jena. 1931 wurde Grisebach Ordinarius für Philosophie und Pädagogik in Zürich. Nach Kleinert et al. (1952) hat Grisebach 1919 mit dem Werk 'Wahrheit und Wirklichkeit' den kühnen Versuch unternommen, eine eigene metaphysische Weltanschauungssynthese aufzustellen. Grisebach habe an der "Kompetenz der Erkenntnis" gezweifelt und alle Beiträge, die sich mit Hilfe einer "Wahrheitsbehauptung" der "menschlichen Realität" zu bemächtigen versuchten, bemängelt. Weil er jedes System erkenntnismässigen Bewusstseins verneint habe, habe er Erziehung als "Grenzsituation der Erfahrung zwischenmenschlicher Beziehung" definiert.

Ganzen darf sich die zürcherische Neuordnung wohl sehen lassen als beachtlicher Ansatz zu einer ausgebauten Lehrerbildung“. Noch immer erachtete er jedoch den „Kompromisscharakter der Neuordnung“ als Mangel, denn die Berufsbildung sei nur in den Hauptteilen selbstständig worden, während die Kunstfächer und das pädagogische Propädeutikum immer noch den Unterseminarien obliege. Zudem ständen mit den zwei Semestern immer noch zu wenig Zeit für eine gründliche Ausbildung zur Verfügung. Vor pädagogischen Fachleuten an der Universität Zürich vertrat er als Lösung einer „pädagogischen Akademie“, die – in Verbindung mit den Hochschulen – eine optimale Berufsbildung für *alle* Lehrkräfte ermöglichen würde. Eine Integration der Lehrerbildung in die Universität konnte er aber auf Grund der Ansprüche an die unterschiedlichen Ausbildungen nicht befürworten, dürfe man doch die Lehrerbildung nicht „rein verwissenschaftlichen“, die Universität aber auch nicht „pädagogisieren“, denn sie müsse „Stätte des objektiven Wissens und Forschens“ bleiben. Mit dieser Meinung stand er allerdings im Gegensatz zu gewissen Kreisen der Lehrerschaft, wie ein Artikel in der „Tat“ zeigt. Darin wird ihm – trotz seiner gegenteiligen Argumente – unterstellt, er wolle die Lehrerbildung an die Hochschule abgeben und dadurch damit akademisieren, was für den „volksverbundenen Lehrer“ den Garaus bedeuten würde (Guyer, 1950u).

In den Jahren 1949, 1950 und 1951 weilte Guyer jeweils längere Zeit in Esslingen, Heidelberg und Marburg – in Marburg zusammen mit Stettbacher – um an den durch die Amerikaner organisierten Workshops zur Reorganisation des deutschen Bildungswesens teilzunehmen (Guyer, 1952u2 u. 1953u). Von wesentlicher Bedeutung für Guyers berufliche Tätigkeit sowie Theoriebildung dürfte wohl seine Teilnahme an der Esslinger-Tagung<sup>65</sup> im Jahre 1949

<sup>65</sup> Die Esslinger-Tagung, die als Resultat den Esslinger Plan (Esslinger Plan, (1949). Lehrerbildung für Württemberg-Baden. Bericht der internationalen Arbeitsgemeinschaft in Esslingen/Neckar 1949. Stuttgart: Klett.) vorlegte, war ein gemeinsames Unternehmen des Kultministeriums von Württemberg-Baden und der Erziehungsabteilung der Militärregierung für Württemberg-Baden. Theodor Bäuerle, Kultusminister von Württemberg-Baden beschreibt im Geleitwort, der Ausgangspunkt für die Einberufung dieser Arbeitsgemeinschaft sei die Beobachtung gewesen, dass „durch die Katastrophe der Vergangenheit und die veränderten Bedingungen der Gegenwart überall Lehrer allmählich so weit kamen, die bestehenden Grundlagen der allgemeinen Erziehung in Frage zu stellen“. Deshalb sei man zur Überzeugung gelangt, dass es zu einer Lösung für dieses dringenden Problems des „Studiums und der Nachprüfung der philosophischen, psychologischen und methodischen Fragen der Lehrerbildung“ bedürfe. Dazu tagte im Auftrag des Kultministeriums und auf Einladung der Amerikanischen Militärregierung – dem Bericht zufolge wurden die Fachleute aus Amerika und den europäischen Ländern von der Erziehungsabteilung der Amerikanischen Militärregierung ausgesucht – eine internationale Arbeitsgemeinschaft, die sich aus deutschen Lehrern und Lehrerinnen und aus Schulexperten aus Amerika, aus der Schweiz, aus Frankreich und aus Holland zusammensetzte, vom 24. Mai bis zum 12. August 1949 in Esslingen und befasste sich mit der Frage der Lehrerbildung. Das Resultat der intensiven, infolge der verschiedenen Nationalitäten, unterschiedlichen Sprachen und Kulturen komplizierten Arbeit in kleinen und grossen Gruppen wurde im oben aufgeführten „Esslinger Plan“ der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Unter den im Bericht namentlich aufgeführten 39 Mitgliedern figuriert auch Walter Guyer sowie Karl Brauch und Heinrich Roth (BRD), zu denen sich eine dauerhafte Beziehung ergab. Das ganze Unternehmen stand unter der Leitung von Dr. Anton Brenner. Stettbacher ist in diesem Bericht nicht als Mitglied aufgeführt. Allerdings wird von zahlreichen Besuchen interessierter Persönlichkeiten gesprochen. Das Resultat der zweieinhalb Monate dauernden Arbeit war ein 140 Seiten umfassender Bericht, in dem beginnend mit einer Analyse der damaligen Lage des deutschen Bildungswesens und des Zustandes der deutschen Jugend für alle Bereiche einer Lehrerbildung auf Stufe Pädagogische Hochschule, wie z. B. die Erziehungs- und Bildungsziele, die Lehrerpersönlichkeit und Lehrerauswahl, die Lehreraus- und -fortbildung auf allen Stufen, die Pädagogische Hochschule als Forschungsstätte, die Lösungsvorschläge der internationalen Arbeitsgemeinschaft dargelegt wurden. Hier werden auszugsweise einige der wichtigsten Empfehlungen der Arbeitsgruppe für die Reform der deutschen Lehrerbildung wiedergegeben:

1. Die Erzieherische Aufgabe des Lehrerberufs muss im Vordergrund der Lehrerbildung stehen.

gewesen sein. Die dort tagende internationale Arbeitsgemeinschaft erarbeitete Richtlinien für eine neue Lehrerbildung auf Stufe Pädagogischer Hochschule für Württemberg-Baden (Esslinger Plan, 1949).

Im Februar 1952 erhielt Guyer eine Einladung des Stadtschulrats und des Kulturamtes der Stadt Wien, zu einem Referat im Rahmen eines internationalen pädagogischen Kongresses (Stadtschulamt für Wien, 1952u). Erfreut über das vorgeschlagene Thema „Erziehung zur Demokratie in der Schweiz“ sagte Guyer unmittelbar zu (Guyer, 1952u1).

Anfangs 1952 veröffentlichte Guyer sein Buch „Wie wir lernen“. Offensichtlich wurde dieses Werk vor allem in Deutschland sehr „freundlich, ja warm begrüsst“ (Guyer, 1953u, auch Guyer 1954u1) und führte zu verschiedenen Einladungen zu Referaten. An der „Pädagogischen Arbeitsstelle der Stadt Mannheim“ wurde „Wie wir lernen“ in einer Arbeitsgemeinschaft im Rahmen der Lehrerweiterbildung besprochen. In diesem Zusammenhang wurde Guyer zu einem Abendvortrag eingeladen (Schärr, 1953u). Karl Brauch, den Guyer bei den Workshops in Esslingen kennen gelernt hatte und der als Schulvorstand der Stadt Mannheim amtierte, berichtete Guyer, sein Buch sei in der Lehrerfortbildung zum zweiten Mal mit den gleichen 30 Teilnehmern über zehn Stunden hinweg bearbeitet worden, denn „sie hatten bei der ersten Durcharbeitung erfahren, welche vielseitigen Anregungen für Theorie und Praxis gerade von Ihrem Buch ausgehen“ (1954u). Prof. Dr. A. Gaupp (1955u), vom Institut für Jugendkunde in Stuttgart lud Guyer im Rahmen der Lehrerfortbildung von Baden-Württemberg zu ein bis zwei Referaten zum Thema „Lernen, Lernleistung, Lernstörung“ ein. Auch das Echo aus Österreich blieb nicht aus. In der Zeitschrift „Westermanns pädagogische Beiträge“ erschien eine Rezension von Professor Stückrath und Carl Schietzel (Schietzel, 1953u), einer der Mitherausgeber<sup>66</sup> dieser Zeitschrift, gratulierte Guyer in einem Brief zu seinem Werk und bat ihn, selber einen Beitrag in jener Zeitschrift zu veröffentlichen.

In der Schweiz reagierte man eher verhalten auf das Buch. Paul Schmid-Amann (1952u), Redaktor des Volksrechts, gratulierte Guyer in einem Brief zu seinem Werk. Ein gewisser

---

2. Die gemeinsame Stätte der erzieherischen Ausbildung für alle Lehrerarten ist die neu zu errichtende Pädagogische Hochschule.

3. Die Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule erfolgt in hochschulmässiger Form.

4. Die Pädagogische Hochschule ist einer Universität oder Technischen Hochschule organisch anzugliedern.

5. An die Vorbildung der Dozenten einer Pädagogischen Hochschule sind die gleichen Anforderungen zu stellen wie bei Universitäten und Technischen Hochschulen.

6. Voraussetzung zum Lehrerstudium ist das Abitur oder eine ihm gleichgestellte Vorbildung.

7. Alle künftigen Lehrer müssen sich einer psychologischen Ausleseprüfung unterziehen. Die Beobachtung auf Eignung wird während des Studiums fortgesetzt.

(Esslinger-Plan, 1949, S. 140-142)

Es finden sich in diesen Empfehlungen alle Merkmale einer Lehrerbildung, wie sie in der Schweiz etwa ab dem Jahr 2000 – also 50 Jahre später – mit der Eröffnung der verschiedenen kantonalen Pädagogischen Hochschulen eingeführt wurden. Dass Guyer zur Mitarbeit in der Arbeitsgemeinschaft eingeladen wurde, erlebte er als grosse Befriedigung und Anerkennung für seine Tätigkeit.

<sup>66</sup> Die zwei anderen Mitherausgeber von „Westermanns pädagogische Beiträge“ waren Hans Sprenger und Otto Wommelsdorff.



Speiser stellte das Buch in der NZZ vor (Guyer, 1954u3) und der Basler Rektor Paul Gessler besprach es im „Gymnasium helveticum“, der Zeitschrift für Gymnasiallehrer (Guyer, 1954u1). Auch Mitglieder der Lehrer-Bezirks-Konferenz Münchwilen befassten sich mit dem neuen Werk und waren derart davon beeindruckt, dass sie Guyer anlässlich ihrer Bezirkskonferenz zu einem Referat über methodisch-pädagogische Fragen einluden (Kauth, 1954u).

1954 gab Guyer im Alter von 62 Jahren, seinen Rücktritt als Mitglied der Bildungskommission der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft. Sein Einsatz in dieser Kommission, der er von 1936 an 22 Jahre angehört hatte, wurde gebührend gewürdigt. Als wichtige Leistungen Guyers wurden insbesondere sein Präsidium im Pestalozzi-Jahr 1946 und die Abfassung des Büchleins „Pestalozzi im eigenen Wort“ hervorgehoben (Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft, 1954u).

Das Abschiedsschreiben einer langjährigen Übungsschullehrerin am Oberseminar gibt uns wieder einen Einblick, wie Guyers Führung des Oberseminars erlebt wurde. Sie erwähnt u.a. zwei Punkte, die ihr während der Zeit ihrer Tätigkeit besonders aufgefallen seien: das Vertrauen, das Guyer ihr entgegen brachte und der „schöne freie Geist“, der am Oberseminar geherrscht habe (Assenmacher, 1955u).

## 1.10.2 Kontakte und Beziehungen

Guyer wurde – wie bei seiner polarisierenden Persönlichkeit zu erwarten ist – von seinen Studierenden völlig unterschiedlich wahrgenommen. Zwei seiner ehemaligen Studenten berichten im folgenden Abschnitt, was ihnen aus jener Zeit mit Guyer als Lehrer in Erinnerung geblieben ist. Obwohl jeder von einem anderen Punkt ausgeht und einen anderen Aspekt der Lehrerpersönlichkeit Guyers beleuchtet, gelangen sie jedoch zu einer weitgehend übereinstimmenden Beurteilung ihres Lehrers.

### *Guyer aus der Sicht ehemaliger Studenten*

*S. Apafi (Befragung 4) erinnert sich, wie er aus dem Gymnasium in den Vorkurs des Oberseminars eintrat, wo ihm zuerst einmal eine kalte Dusche verabreicht wurde: Nach dem Gymnasium war er „geistig durstig“ gewesen und wollte Neues erfahren – eigentlich war er auf ein Studium eingestellt – doch am Seminar hätte man ihnen zuerst vermittelt, wie man die Kreide halten müsse.*

*Guyer war in dieser Situation mit seiner Art des Unterrichts ein Lichtpunkt. Er kam mit einem Ziel in die Stunde, das in seinem Wesen lag und konnte auf dem kürzesten Weg zum Wesentlichen des Lehrers und Lehrens vordringen. Eine Gegebenheit in der Klasse, eine Frage von einer Studentin oder einem Studenten griff Guyer auf und entwickelte daraus ein Zwiegespräch mit den Studenten. Er kam sofort auf das Wesentliche, das Pädagogi-*

sche zu sprechen. Guyer verfolgte ein anderes Ziel, als die anderen Professoren. Diese wollten ihnen etwas eintrichtern, etwas geben und sie auch wieder beim „Haben“ abholen. Guyer war beim „Sein“. In den Stunden etwas „Geistiges“ zu ergründen und sie zum pädagogischen Denken anzuregen, war sein Ziel. So begann jede Stunde in einem gewissen Sinne von vorne. Ängstliche Studenten hatten damit Probleme, und sie stellten sich die Frage: Was kommt wohl an der Prüfung? Guyer jedoch wollte an den Prüfungen herausfinden, ob die Kandidatin oder der Kandidat der Lehrer sei, den die Volksschule brauche. „Sein“ war für ihn elementar. In seiner Wirkungszeit vermittelte er ihnen eine herrliche Botschaft über die Bedeutung des Lehrers. Er vertrat die Meinung, der Lehrer sollte sich am Höchsten messen, denn das gebe ihm Würde. Guyer war sich der Verantwortung und Bedeutung der Lehrer für ein Volk sicher und konnte dem zukünftigen Lehrer deshalb Bedeutung, Würde und Verantwortung bezüglich seines Berufes mitgeben. Er vermittelte ihnen eine positive Haltung und Einstellung zum Beruf. Honegger vermittelte ihnen, wie die Dreierreihe einzuführen ist, Ess wie man zu einem schönen Wandtafelbild kommt und Guyer, dass der Lehrer innerhalb von Volk und Staat an wichtigster Stelle stehe. Deshalb freute sich Apafi auf die Stunden mit Guyer und deshalb habe er nie wieder einen so interessanten Lehrer erlebt. Guyer war ein origineller, aus sich selber schöpfender Mensch, der sich selten auf Autoritäten berief und dies auch nicht nötig hatte, weil er selber innerlich so reich war. Guyer konnte auch sehr gesellig und humorvoll sein, allerdings trat er manchmal auch sehr impulsiv auf.

Nach Apafis Ansicht muss man die verschiedenen Aktivitäten Guyers getrennt betrachten, will man seinen Leistungen gerecht werden. Seine Unterrichtsstunden waren nicht strukturiert und seine Lektionen vermutlich nie oder nur selten vorbereitet. Guyer als Lehrer und Guyer als Verfasser von Büchern waren zweierlei; seine Bücher waren sehr wohl strukturiert und hatten einen klaren Aufbau. Nochmals anders ist Guyer als Direktor des Oberseminars zu betrachten – Apafi ist das Oberseminar als „fantastische“ Organisation in Erinnerung geblieben: Organisatorisch hat Guyer das Oberseminar praktisch nicht geführt, es gab deshalb kein Zentrum, dafür verschiedene Zentren, weil Guyer die Professoren ziemlich selbständig wirken liess, für alle administrativen Belange war die sehr kompetente Sekretärin, Fräulein Bachmann, zuständig. Guyer holte hervorragende, absolut kompetente Professoren ans Oberseminar, was sicher eine seiner grossen Leistungen war: Ess im Zeichnen, Honegger als Meister in der Veranschaulichung und im Verwenden von Gegenständen für Mathematik, Aebli für die Didaktik, Struppler als Turnlehrer, Lutz für die Psychologie. Guyer hielt das Geistige am Leben und motivierte die Studierenden zu eigenständigem Studium. So wurde eine Bücherliste empfohlen, auf der nebst berufsbezogenen Werken auch Bücher von Jaspers und anderen Denkern figurierten.

Zusammenfassend beschreibt Apafi Guyers Schriften als durchaus strukturiert – da sei er Wissenschaftler gewesen – und den redenden oder vortragenden Guyer als ungeheuer eindrücklich, – denn da sei er Künstler gewesen. Rückblickend bezeichnet Apafi Guyer als einen Menschen, der in jedem Augenblick aus der Inspiration und Intuition heraus gelebt habe.

Auch Werner Wiesendanger (Befragung 3) war Schüler von Guyer. Er behielt Guyer als eigenständigen Denker und als einen der vehementesten Vertreter der Trennung von Allgemein- und Berufsbildung in Erinnerung. Im Oberseminar seien die Anhänger des semi-

*naristischen Weges allerdings in der Überzahl gewesen. Als eine der grössten Leistungen Guyers betrachtet auch Wiesendanger das hervorragende Team, das er für den Start des Oberseminars zusammengestellt hat und er erinnert sich mit Begeisterung an die Stunden mit Ess, Hürler, Honegger, Struppler, Relstab, Aebli, Schmid und Lutz. Dass das Oberseminar so gut startete, ist seiner Meinung nach in erster Linie dem Verdienst dieser hervorragenden Lehrkräfte zuzuschreiben. Guyer habe als Direktor chaotisch agiert, was Honegger als Vizedirektor und Frau Bachmann als Sekretärin jedoch kompensiert hätten.*

*Als Lehrer war Guyer gut, wenn er sich vorbereitet hatte, sonst aber habe er „hochgestochene, pädagogisch-philosophische Gespräche“ geführt, sei chaotisch gewesen und daher von den meisten Studenten nicht verstanden worden. In solchen Stunden standen glanzvolle Überlegungen Guyers neben belanglosem Geplauder. Wiesendanger empfand, dass sich Guyer nie ins Gegenüber versetzt habe. Für spontane Schüler habe er jedoch Verständnis gezeigt. Gesamthaft erschien Guyer den Studenten emotional und unberechenbar, er konnte diese nicht motivieren und wurde meistens auch nicht verstanden. Man könne deshalb von einem Misserfolg in seiner eigenen Lehrtätigkeit sprechen.*

*Wiesendanger zufolge bestand Guyers Stärke darin, dass er es schaffte, beim angehenden Lehrer die Begeisterung für das Kind und seine schöpferischen Kräfte zu wecken. Guyer sei von der „absoluten Liebe“ zum Kind und dem Glaube an die Wirksamkeit der Erziehung durchdrungen gewesen. Er habe versucht, dem angehenden Lehrer über die Psychologie einen fundierten Zugang zum Kind als werdendes Wesen zu eröffnen.*

*Pädagogik war für Guyer Erziehung zur Demokratie, und die Volksschule die Grundlage für die Gesellschaft, er betonte die Gleichwertigkeit und versuchte alle auf ein einheitliches Niveau zu bringen. Honegger sei am Oberseminar der erste gewesen, der erkannt habe, dass man auch für die Begabten etwas tun müsse. Didaktisch und methodisch habe er Guyer als überzeugten Vertreter des Unterrichtsgesprächs und des Gruppenunterrichts in Erinnerung. Autoren die gelesen und besprochen wurden, waren Dewey, Gaudig, Kerschesteiner, Ellen Kay und Bergson. Guyer verstand den Lehrer als überlegenen Gestalter und Entwickler des kindlichen Wesens, war aber zu sehr auf den Altersfaktor fixiert. Deshalb wurde gemäss Wiesendanger dem Kindesalter am Oberseminar zu viel Gewicht beigemessen, während die Probleme des Jugendalters und der höheren Klassen vernachlässigt wurden.*

*Insgesamt war Guyer nach der Meinung Wiesendangers vollständig vom Gedankengut Pestalozzis durchdrungen und geistig stark im 19. Jahrhundert verwurzelt.*

Im Anschluss an diese Aussagen ehemaliger Studenten, die Guyer zwar als spontanen, aber im Unterricht eher chaotischen und wenig vorbereiteten Oberseminarlehrer beschreiben, ist es interessant, sich die Rückmeldungen von Visitatoren aus Guyers Zeit als Primarlehrer in Horgen und Seminarlehrer in Rorschach in Erinnerung zu rufen. Diese waren nämlich durchaus positiv. Die Tatsache, dass Guyer neben seiner Aufbau- und Direktorentätigkeit noch 24 Lektionen zu unterrichten hatte und er in diesen Jahren seine zwei wichtigsten Werke schrieb, dürfte einen Hinweis auf die Ursache dafür geben.

1942 bewarb sich Heinrich Roth<sup>67</sup> (CH) um eine Stelle am neuen Oberseminar in Zürich. Roth hatte sein Lehrerpatent 1930 am Seminar Rorschach erworben, zur Zeit als Guyer dort Seminarlehrer war. Er wurde jedoch nie am Oberseminar tätig, aber zwischen ihm und Guyer entwickelte sich aus diesem Kontakt eine lebenslange Freundschaft sowie eine fruchtbare Zusammenarbeit. Gesamthaft dauerte die Beziehung zwischen Roth und Guyer über 40 Jahre an, sie ist mit etwa 105 Briefen und Manuskripten in der Korrespondenz Guyers dokumentiert. In den folgenden Abschnitten wird zur Darstellung dieser Beziehung zeitlich etwas vorgegriffen.

Der Austausch zwischen den beiden ging über das Sachliche hinaus, wurde sehr persönlicher Natur und umfasste auch gegenseitige Besuche. Roth war schon 1942 von der „Möglichkeit einer erspriesslichen Zusammenarbeit überzeugt“ gewesen, würden sie sich doch von ihren Wertvorstellungen her auf „dem Boden Pestalozzis und Gotthelfs finden“ (1942u). Der sachliche Austausch bezog sich anfänglich auf Fragen der Lehrerbildung und der Volksschule und konzentrierte sich ab 1975 – also zu Beginn der Arbeit an Roths Pestalozzi-Werkausgabe – allmählich auf Pestalozzi. Zudem besprachen sie bis zum letzten dokumentierten Brief im Jahre 1979 weiterhin Bücherrezensionen, Verlagsfragen, sowie Fragen zur Politik sowie zum Zeitgeist und dessen Auswirkungen auf die Pädagogik. Auf Wunsch Guyers schrieb Roth das Begleitheft zum einem Tondokument über Pestalozzi, das das „Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht“ (FWU) 1977 mit Guyer aufzeichnete. Roth achtete Guyer in jeder Hinsicht und schrieb ihm zu dessen 70. Geburtstag aus Rorschach, dem ersten bedeutenden Wirkungsort Guyers: „Unser schlichter Hinweis auf Dein Jubiläum, den wir an der SLS [Sekundar-Lehramtsschule St. Gallen] und am Seminar [Rorschach] den Kandidaten abgaben, verhallt nicht ungehört, weil bei uns Dein Werk lebendig ist, weil Deine Bücher aufgeschlagen sind und Deine Gedanken das fragende Denken unserer studierenden Jugend fördert“ (Roth (CH), 1962u1). Doch nicht nur die fachlichen Qualitäten Guyers wusste Roth anzuerkennen und zu schätzen: Auch als Mensch und Freund bedeutete er ihm viel, was er im gleichen Brief so zum Ausdruck brachte: „Ich strecke die Hand ... um Dir mit Händedruck zu danken für alles Dankenswürdige, das von Dir als meinem Lehrer und Freund in reichem Masse auf mich zugekommen ist“ (Roth (CH), 1962u).

Guyer fungierte bei Roths dreibändigen Werk „Johann Heinrich Pestalozzi – Texte für die Gegenwart“ (1976) als wichtiger Berater, weshalb bei der Autorenangabe auch „in Zusammenarbeit mit Walter Guyer“ zu lesen ist. Ab 1975 wandte sich Roth (Roth (CH), 1975u) in

---

<sup>67</sup> Roth, Heinrich, geboren 1910, erlangte 1930 das Primarlehrerpatent am Seminar Rorschach, arbeitete dann als Lehrer, studierte an der Universität Zürich und doktorierte 1941 in den Fächern Pädagogik und Psychologie, Deutsche Literatur und Heilpädagogik. Er amtierte 1944 bis 1946 als Direktor der Erziehungsanstalt Regensburg (ZH), bevor er ab 1946 als Professor für Psychologie, Pädagogik und Deutsch am Seminar Rorschach und an der Sekundarlehramtsschule St. Gallen tätig wurde und ab 1975 als Schulleiter der Sekundarlehramtsschule St. Gallen amtierte. Im Text und im Quellenverzeichnis wird er zur Unterscheidung von Heinrich Roth (BRD) aus Deutschland, unter H. Roth (CH) aufgeführt.

dieser Angelegenheit auch an Emanuel Dejung, der zum damaligen Zeitpunkt der alleinige Herausgeber von „Pestalozzi Sämtliche Werke“ war. Allerdings verfolgte Roth – und mit ihm auch Guyer – bei seinen Büchern über Pestalozzi ein ganz anderes Ziel als Dejung. Ihnen ging es primär um die Herausgabe „lesbarer“ Schriften über Pestalozzi, weil sie der Meinung waren, dass das ausserordentlich bedeutende Werk Pestalozzis zu wenig beachtet und studiert werde. Roth erkannte die Unterschiede zwischen seinen eigenen Zielsetzungen und denjenigen Dejungs klar. So schrieb er nach einem Besuch bei Dejung:

Dr. Dejung scheint sich für meine Arbeit zu interessieren. Ich bin zwar im Zweifel, ob er begriffen hat, worum es mir geht. Er meint, man sollte die ausgewählten Werke ungekürzt bringen. Aber damit hätten wir jede Aussicht auf Erfolg verloren, meine ich. Ungekürzte Werkausgaben gibt es zur Genüge, und sie haben nicht zu verhindern vermocht, dass Pestalozzi bei Lehrern, Studenten, Juristen, Politikern usw. fast unbekannt geblieben ist. (Roth (CH), 1976u)

Aber auch Guyer und Roth mussten ihre Ansichten in Bezug auf die Darstellung der Pestalozzitexte im konkreten Falle immer wieder aufs Neue ausdiskutieren, wie das folgende Beispiel zeigt. Zunächst Guyers Ansicht: „Aber auch von Seite 11 Cotta bis S. 13 Cotta soviel wie möglich *wörtlich* [Hervorhebung v. Verf.]. Wir können uns nicht den Vorwurf gefallen lassen, den Text an wichtigen Stellen und überhaupt stark zu kürzen“ (1976u3). Roth seinerseits meinte zu diesem Thema: „Mit Kürzungen alleine erhalten wir die gewünschte *Lesbarkeit* [Hervorhebung v. Verf.] noch nicht. Der Satzbau ist oft genug so, dass der Leser von heute stolpert und es dann bald einmal aufgibt“ (Roth (CH), 1976u). An anderer Stelle resümierte Guyer zu diesem Thema:

Was ich mit Texttreue meine, hängt vielleicht damit zusammen, dass ich seit Jahrzehnten Pestalozzi lese und über ihn schreibe, und gerade an markanten Stellen liebe ich seine Ausdrucksweise, auch wenn sie kompliziert ist. Die Lesbarkeit kommt für mich an zweiter Stelle. Um den Leser meines letzten Buches, auch ihn, an Pestalozzi zu gewöhnen, habe ich auch ausführlich Zitate aus ihm gebracht. Aber es ist wahr, z.B. eine Kindergarteninspektorin von hier hat mir gestanden, viele Stellen aus Pestalozzi machten ihr Mühe. (1976u4)

Wir kehren nun wieder zurück in die Zeit Guyers am Oberseminar. Dort ergab sich für Guyer über Professor Sganzi<sup>68</sup> (1944u) in Jahre 1944 ein Kontakt zur Universität Bern. Auf der Suche nach einem Lehrer für Gymnasialpädagogik in voller Anstellung hatte man auch an Guyer gedacht. Dieser blieb in Zürich, doch im Herbst desselben Jahres nahm die Universität Bern wiederum Kontakt mit ihm auf (de Boor, 1944u1 u. 1944u2; Guyer, 1944u2), diesmal ging es um die dringende Vertretung des inzwischen ernsthaft erkrankten Sganzi. Guyer stellte sich in dieser Notlage an einem seiner freien Nachmittage für die Erteilung von einer Vorlesungsstunde über „Grundfragen von Bildung und Erziehung“ mit anschliessender Übung für die Dauer eines Semesters zur Verfügung.

Eine weitere Facette von Guyers Persönlichkeit und Tätigkeit dokumentiert ein Dankes-

<sup>68</sup> Sganzi, Carlo, 1881 (Locarno) bis 1948 (Bern), war ab 1923 als Professor für Philosophie, Psychologie und Pädagogik in Bern und wirkte als bedeutender Pestalozziforscher. Sganzi wurde durch Publikationen auf Guyer aufmerksam. Guyer schrieb später: „Ich sollte der Nachfolger Sganzis werden, der eine Schwäche für mich bzw. für meine Bücher zu Pestalozzi und zur Geistigen Landesverteidigung durch die Schule hatte“ (Guyer, 1972u1).

schreiben von Hermann Nohl, damals Professor an der Universität Göttingen, der ihm schrieb:

... als ich heute müde und etwas deprimiert nach Hause kam, fand ich dort Ihren freundlichen Brief mit der Ankündigung, dass die „Stiftung pro Helvetia“ mir bei meinem Seminar im kommenden Semester durch die Schenkung der Pestalozzibücher helfen will. ... Ich freue mich schon darauf, den Studenten beim Beginn des Semesters davon Mitteilung machen zu können, es wird sie stärker von der verbindenden Macht des Geistes überzeugen als alles gedruckte Papier (Nohl, 1946u).

Ob diesem Brief noch andere vorausgingen oder weitere folgten und wie es zu diesem Engagement Guyers kam, lässt sich allerdings aus den vorhandenen Dokumenten nicht klären.

Auf Grund des Lehrerbildungsgesetzes von 1938 sah sich das Evangelische Seminar Unterstrass genötigt, ebenfalls ein Oberseminar einzurichten. Dazu war ein Austausch zwischen dem Seminar Unterstrass und dem kantonalen Oberseminar erforderlich, wodurch Direktor Konrad Zeller und Guyer miteinander in Kontakt kamen. Leider entwickelte sich diese Beziehung wenig konstruktiv. Als Zeller Ende 1948 ein Buch mit dem Titel „Bildungslehre, Umriss eines christlichen Humanismus“ veröffentlichte, richtete Guyer an Zeller die ironischen Zeilen: „Zum gelungenen Werk darf man Ihnen wohl aufrichtig gratulieren; man möchte Sie geradezu beneiden um die von aller Gelehrtheit unbeschwerte, ja oft völlig ahnungslos scheinende Unbefangenheit, mit der sie an ältere und neuere Probleme herantreten“ (1948u2). Guyers Antwort auf Zellers Buchherausgabe deutet auf den Graben hin, der sich zwischen den Direktoren der beiden Zürcher Lehrerbildungsinstituten in jener Zeit aufgetan hatte, aber auch auf den Unterschied in ihrem Denken und in ihrer Grundhaltung.

Rudolf Lochner<sup>69</sup> würdigte Guyers Werk in seinem Buch „Deutsche Erziehungswissenschaft“ (1963) mit den Worten: „... seine ‚Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre‘ (Zürich 1949) stellen ihn in die vorderste Reihe moderner Auffassungen“. In den 50er Jahren bahnte sich zwischen Lochner und Guyer eine länger andauernde Beziehung an, wie die noch vorhandenen Briefen<sup>70</sup> aus jener Zeit dokumentieren. In einem Schreiben bedankte sich Guyer (1957u) bei Lochner für ein ihm zugestelltes Buch und einige Artikel. Zudem brachte Guyer erfreut zum Ausdruck, dass sie in ihren grundlegenden Ansichten übereinstimmten – so zum Beispiel darin, dass das Wissen für das Handeln und deshalb auch für die Erziehung nur orientierende Funktion habe, während die Gesinnung das entscheidende Moment bilde. Diese Aussage wurde von Lochner (1966u) in einem Brief bestätigt. In den dreizehn vorhandenen Briefen tauschten sich die beiden vor allem über ihre Werke und die allgemeine Situation in der Pädagogik aus. Beide waren auch mit Brezinka im Kontakt, und es wird in den schriftli-

<sup>69</sup> Rudolf Lochner lebte von 1895 bis 1978, studierte in Prag, war ab 1923 in der Erwachsenenbildung tätig, habilitierte 1927 und war danach Professor in Hirschberg. Ab 1946 war er an der Pädagogischen Hochschule Celle, von 1952–1963 an der Pädagogischen Hochschule Lüneburg tätig. Lochner regte die empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland massgeblich an und prägte sie (Böhm, 2000).

<sup>70</sup> Im Nachlass Guyers sind lediglich drei Briefe dokumentiert, während im Nachlass Lochners im Deutschen Institut für internationale Pädagogische Forschung in Berlin elf Schreiben aufbewahrt werden.

chen Dokumenten eine Übereinstimmung zwischen den drei Pädagogen in Grundfragen ihres Faches sowie in der ethisch-moralischen Haltung deutlich.

Eine weitere wichtige Beziehung Guyers war diejenige zum bereits erwähnten Heinrich Roth<sup>71</sup> (BRD) aus Deutschland. Roth war in den 50-Jahren Professor an der Hochschule für internationale pädagogische Forschung in Frankfurt und ab 1961 Professor am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen. Kennen gelernt hatten sich die beiden 1949 in Esslingen, im Rahmen der weiter oben schon beschriebenen Gespräche zur Erneuerung des deutschen Bildungssystems nach dem zweiten Weltkrieg. Ihr Kontakt erstreckte sich von 1949 bis 1976, also über 27 Jahre hinweg. In Guyers Nachlass ist er mit etwa 20 Briefen dokumentiert. Darin tauschten sie ihre Gedanken und Vorstellungen über andere Pädagogen (Derbolav<sup>72</sup>, Lochner, Brezinka, Walter Rüegg<sup>73</sup>) und deren Publikationen, über ihre eigenen Werke, über die Pädagogik als Wissenschaft sowie über die Situation an den deutschen und schweizerischen Universitäten in den 60er Jahren aus.

Die stärkste Übereinstimmung zwischen den beiden Pädagogen zeigte sich in ihrem gemeinsamen Interesse an den Fragen des Lernens und der konstruktiven Weiterentwicklung der Pädagogik als Wissenschaft. Allerdings lässt sich von der Seite Guyers ab und zu ein gewisser Vorbehalt, wenn nicht sogar eine leichte Rivalität gegenüber Roth feststellen (Guyer, 1960u, Roth (BRD), 1960u2). So etwa wenn Guyer zu dessen Buch mit dem Titel „Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens“ bemerkt, Roth habe lediglich die von Guyer in seinen beiden Hauptwerken ausformulierten Stufen des Lernens etwas ausgebaut oder sich an anderer Stelle darüber beklagt, dass Roth in seinen Büchern die Werke von Guyer über das Lernen nicht erwähnt habe (Roth (BRD), 1957u). Roth (1957u u. 1960u2) seinerseits versuchte die von Guyer aufgebauten Gegensätzlichkeiten immer wieder zu entschärfen, indem er betonte, es handle sich bei ihren Büchern über das Lernen um Werke, die sich gegenseitig ergänzten. Zudem könne man den Lehrern ohnehin nie genug über das Lernen mitteilen. Den-

---

<sup>71</sup> Roth, Heinrich, 1.3. 1906 bis 7.7. 1983, war 1956 bis 1961 Professor für Pädagogik am Deutschen internationalen Institut für pädagogische Forschung in Frankfurt, dann von 1961 bis 1971 als Nachfolger von Erich Weniger Professor an der Universität Göttingen tätig. Gemäss Böhm initiierte Roth die "realistische Wendung" in der Pädagogik, indem er den Einbezug der empirischen Forschung forderte, um mit deren Ergebnissen im Zusammenwirken mit Erziehungsphilosophie und historisch-hermeneutischer Reflexion dem Aufbau der pädagogischen Theorie zu dienen. Ein wesentliches Werk ist seine pädagogische Anthropologie (Bd. 1, 1966; Bd. 2 1967), in der er auf der Grundlage eines psychologischen Handlungsmodells eine Erziehung über sacheinsichtiges Handeln zu kritisch-kreativem Sozialverhalten und moralischem Entscheidungsverhalten entwickelt. Ähnlich forderte er für die Schule, sie solle die Schülerinnen und Schüler über die optimale Organisation von Lernprozessen zu kritischem, selbständigem und innovativem Lernen führen (Böhm, 2000). Bei den Verweisen und im Quellenverzeichnis dieser Arbeit wurde Roth in Abgrenzung zum Schweizer Heinrich Roth (CH) unter H. Roth (BRD) aufgeführt.

<sup>72</sup> Derbolav, Josef, 1912 bis 1987, nach seiner Tätigkeit im österreichischen Schuldienst ab 1951 ausserordentlicher Professor in Saarbrücken, dann 1955–1981 ordentlicher Professor in Bonn – als Nachfolger Theodor Litts. Derbolav bemühte sich systematisch um die bildungstheoretische Grundlegung der Didaktik, der pädagogischen Anthropologie, der pädagogischen Ethik und der Bildungspolitik. (Böhm, 2000)

<sup>73</sup> Rüegg war einem Brief Guyers zu Folge um 1960 Titularprofessor an der Universität Zürich. Roth erkundigte sich bei ihm nach Rüegg, weil er ihn an die Universität Göttingen holen wollte.

noch konnte Guyer (1961u2) Roth zum Wechsel nach Göttingen ohne Vorbehalte gratulieren.

In politischen Fragen hingegen stimmten die beiden zum grössten Teil überein. So stellte Roth 1974 fest: „An den Universitäten gibt es ja fast nur noch militante u. dogmatische Marxisten, wo den meist jüngeren Dozenten fast nichts anderes übrig bleibt als mitzumachen oder sich zurück zu ziehen“ (Roth (BRD), 1974u), während sich Guyer folgendermassen zu diesem Thema äusserte: „Die Unruhen an den deutschen Universitäten erscheinen uns hier teils hoffnungsvoll, teils unheilvoll. Der hochmütige Abstand vieler Ordinarien von den Studenten sollte verschwinden (auch bei uns), aber die Politisierung des ganzen Universitätswesens ist ein Unfug, besonders wenn sie von ganz links kommt“ (1968u).

Auch bezüglich der Pädagogik als Wissenschaft vertraten Roth und Guyer in wesentlichen Fragen die gleichen Standpunkte. Ein Dialog über die Bedeutung der Empirie in der Pädagogik soll dies veranschaulichen. 1974 schrieb Guyer an Roth mit Bezug auf dessen Buch „Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld, Lehrerbildung“ (1967):

Ich weiss, dass Sie unterdessen, schon auch in dem Kapitel „Keine Lehrerbildung ohne Wissenschaft“, die Pädagogik nur noch als Wissenschaft [gemeint ist damit empirische Wissenschaft] verstanden wissen wollen.

Ich habe Verständnis für dieses Anliegen und liege auch hie und da über dieses Anliegen mit unserem Familienfreund Brezinka in Konstanz in den Haaren. Ich sage ihm nämlich, das meiste in der Pädagogik, was bisher Früchte getragen habe, bestehe in *Ideen* [H.v.V.] und nicht in Wissenschaft, und die ganze vergangene und doch noch lebendige Pädagogik sei aus Ideen und nicht aus Wissenschaft hervorgegangen (Plato, Quintilian, Augustin, Thomas, Renaissancepädagogen, Ratich, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Diesterweg, Kerschensteiner, Spranger usw.), und die bis auf den heutigen Tag erreichten wissenschaftlichen Resultate bestünden in einer sehr *schmalen* [H.v.V.] Basis und seien nicht einmal in dieser gesichert. Was hat z. B. der gute Rudolf Lochner mit seinem ungeheuren Fleiss über das Thema „Empirische Pädagogik“ an *Resultaten* [H.v.V.] herausgebracht? Und Freund Brezinka? Ja auch Spitz's, Eriksons und Gesells Ergebnisse stimmen nur zum Teil. ... Ich bestreite nicht, dass *Erziehungswissenschaft* [H.v.V.] klären und sichern kann, was die *Idee* [H.v.V.] hervorbringt, und ich hätte grosse Lust, eine Abhandlung oder ein Buch zu schreiben über das Thema „Idee und Wissenschaft in der Pädagogik“, wenn mir die Kraft noch zur Verfügung stände. (Guyer, 1974u)

Dieses Zitat veranschaulicht einerseits Guyers Überzeugung von der Dominanz des Geistigen und andererseits zwei seiner Schwächen, nämlich seine manchmal zu impulsiven Reaktionen sowie seine Tendenz, Gegensätze heraufzubeschwören, wo gar keine waren. Roths Stellungnahme dazu zeigt, dass die beiden Pädagogen in dieser Frage im Wesentlichen übereinstimmten:

Ich stehe keineswegs auf einem sehr viel anderem Standpunkt als Sie. Was Sie über Wissenschaft sagen, gilt immer, wenn der Begriff so weit gefasst wird, dass die Idee als ihre Seele und Geist mit hinzu gehören. Wissenschaftlich im engeren Sinn ist auch in der Pädagogik (als eine auch empirisch forschende Sozialwissenschaft) nur als notwendiges Korrektiv gut u. gerechtfertigt, wenn die Ideen in die Wolken entwinden u. den Boden unter den Füßen verlieren. (Roth (BRD), 1974u)

Guyers Briefwechsel mit Roth und anderen Berufskollegen verdeutlicht, dass im Beziehungsnetz Lochner, Brezinka, Roth, Guyer ein sich über viele Jahre erstreckender Austausch in fachlichen Fragen stattfand. Trotz der in vielerlei Hinsicht bestehenden Übereinstimmungen wurden auch die unterschiedlichen Standpunkte untereinander wahrgenommen, wie folgende Aussage Roths zu Lochner und Brezinka zeigt: „R. Lochner war mir immer zu ideenlos



an die Empirie gebunden. Und Brezinkas Ehe zwischen Katholizismus u. Positivismus hat mit Recht völligen Schiffbruch erlitten“ (Roth (BRD), 1974u). Auch wurde nicht selten Kritik am Standpunkt des anderen angebracht. So kann einem Schreiben Roths an Guyer entnommen werden, dass dieser ihm eine gewisse ideologische Färbung in seinem Werk unterstellte – worauf Roth ihm antwortete: „Was Sie bei mir Ideologisches entdeckt haben, ist gemessen an der täglichen Kost aller bundesrepublikanischen pädagogischen Zeitschriften u. Bücher, die den Markt beherrschen, nur ein Hauch, den wir nicht einmal mehr selbst entdecken, weil wir schon alle ganz in dieses Klima eingetaucht sind“ (Roth (BRD), 1974u). Roth hatte die Ereignisse an den Universitäten in den 60er Jahren und deren Folgen für den Wissenschaftsbetrieb in Deutschland erlebt. Im gleichen Schreiben fügte er bei: „Meine Pädag. Anthropologie II gilt hier inzwischen als ‚bürgerlich‘ u. konservativ“ (Roth (BRD), 1974u) – eine Aussage, die wohl vor diesem Hintergrund zu sehen ist.

Einer der Schüler im ersten Jahrgang des Oberseminars war Hans Aebli. Nachdem dieser das Unterseminar in Küsnacht besucht hatte, erwarb er 1944 am Oberseminar das Primarlehrerdiplom. Angeregt durch Guyer, nahm er anschliessend das Psychologiestudium bei Jean Piaget in Genf auf und promovierte bei ihm. Nach einem Zweitstudium an der Universität von Minnesota in den Vereinigten Staaten kehrte er ans Oberseminar zurück und unterrichtete dort Geschichte der Pädagogik und Didaktik. Nachdem er seine Lehrtätigkeit am Oberseminar für eine Stellvertretung an der Universität Saarbrücken während zwei Jahren unterbrochen hatte, unterrichtete er nochmals am Oberseminar. Nach der Annahme seiner Habilitationsschrift an der Universität Zürich, war er zudem dort als Privatdozent tätig. Die weiteren Schritte seiner überaus erfolgreichen, für die Pädagogik und Pädagogische Psychologie bedeutenden Karriere führten ihn über die Freie Universität Berlin und die Universität Konstanz – wo er das psychologische Institut aufbaute – schliesslich nach Bern, wo er an der Abteilung für Pädagogische Psychologie eine Ausbildung für Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften (LSEB) aufbaute. Von Aebli's Zeit am Oberseminar an bis zum Tode Guyers standen die beiden in Kontakt zueinander. Von ihrem Briefwechsel sind in Guyers Nachlass jedoch nur sieben Briefe vorhanden. Obwohl die beiden von ihrem Wesen her grundverschieden waren, und Aebli mit seiner akademischen Laufbahn seinen Lehrer weit überflügelt hatte, bringt Aebli in seinen Schreiben eine grosse Hochachtung gegenüber Guyer zum Ausdruck. So war es denn auch Aebli, der an der Feier zum 80. Geburtstag Guyers im Oberseminar Zürich eine eindrückliche Rede über seinen Lehrer hielt. Guyers Reaktionen und Gefühle seinem erfolgreichen Schüler gegenüber waren gelegentlich zwiespältig. In der Familie erzählte er laut Aussage seiner Nachkommen oft mit Bewunderung von seinem begabten Schüler Hans Aebli (Befragung 2). Als Aebli seine beeindruckende Karriere zielstrebig aufbaute, kam vermutlich auch eine leichte Rivalität ins Spiel, beispielsweise wenn Guyer in einem Brief die Anzahl und den Umfang der von Aebli und von ihm publizierten Werke ge-

geneinander aufrechnete (Guyer, 1963u). Aus den Briefen ist jedoch mit zunehmendem Alter Guyers eine uneingeschränkte Bejahung und Unterstützung von Aebli's Werk und Weg herauszulesen. Dies gipfelte in der begeisterten Feststellung des 84-jährigen Guyer: „Am letzten Samstag ging ich vor allem zur Abschlussfeier des OS [Oberseminar] um S i e [Hervorhebung v. Verf., gemeint ist damit Aebli] zu hören, und ich war froh, ihre mutigen Worte zur Lage der heutigen Stellung der Junglehrer zu hören. Der Applaus war ja enorm ...“ (1976u2).

Guyers Buch „Wie wir lernen“ wurde auch von Johannes Riedel (1955u1, 1955u2 u. 1956u2), dem Inhaber des Lehrstuhls für Berufspädagogik an der Universität Hamburg, öfter in seinen Vorlesungen und Übungen eingesetzt. Riedel bemühte sich in Hamburg um den „Aufbau einer Arbeitspädagogik“ für die Ausbildung der Gewerbe- und Handelslehrer. Dabei sollte das Lernen im Mittelpunkt stehen, denn schon vor mehr als 30 Jahren sei für Riedel „das Problem des Menschen in der Leistung als pädagogisches Problem in den Mittelpunkt getreten“. Wenn der dokumentierte Briefwechsel zwischen Guyer und Riedel auch nur lückenhaft ist, so wird daraus dennoch deutlich, dass die beiden in pädagogischen Fragen weitgehend in Einklang standen. Dazu Riedel: „Es ist sehr befriedigend, dass wir tatsächlich erstaunlich weit übereinstimmen. ... Besonders freue ich mich, dass Sie trotz Ihrer Blickrichtung auf die Schule für das Grundsätzliche so aufgeschlossen sind“ (1955u3). An anderer Stelle führt Riedel einen dieser Grundsätze an: „Die ganze Entwicklung in der Pädagogik ist ja bisher so gelaufen, dass die Selbstformgewinnung des Menschen etwas einseitig im Vordergrund gestanden hat und die Vorbereitung auf die Lebensleistung nach aussen zu kurz gekommen ist“ (1956u1).

Im November 1956 erreichte Guyer ein Brief aus den Vereinigten Staaten. Ein junges Lehrer Ehepaar, das am Oberseminar die Ausbildung gemacht hatte, berichtete ihm darin über seine Erfahrungen als Lehrer an einer Public School in Alexandria, einer Vorstadt von Washington. Guyer äusserte sich in seinem Antwortschreiben sehr erfreut über den ausführlichen Tatsachenbericht und erwähnte, er habe bereits durch seinen Sohn Rudolf, der zur selben Zeit als Professor an der State University von Columbus/Ohio unterrichtete, einen Einblick in die amerikanischen Verhältnisse auf der Hochschulstufe erhalten. In seiner Antwort wägte Guyer das Für und Wider der beiden Schulsysteme in einigen Punkten kurz gegeneinander ab. Dabei fand er Positives im amerikanischen System, das bei uns nicht oder noch ungenügend umgesetzt sei (zum Beispiel selbständiges Arbeiten der Schüler mit Hilfe von Schülerbibliotheken), aber auch Problematisches (zum Beispiel dass die Lehrer keine Pausen hätten, die Einteilung der Klassen in Leistungsgruppen<sup>74</sup> oder die zunehmende Dominanz des Fernsehens), bei dem

<sup>74</sup> Das Ehepaar Lauffer berichtete, die Leistungsunterschiede in ihrer Klasse der sechsten Stufe hätten nach einem Vergleichstest folgende Werte aufgewiesen: „Rechnen: 4.9 – 7.5, Sprache 4.3 – 7.9, Lesen 3.7 – 8.1, wobei die Zahlen die Stufen ausdrücken, welcher die Schüler gemäss des erreichten Ausbildungsstandes eigentlich angehören sollten“. Zu dieser Einrichtung, verbunden mit der vollständigen Entbindung des Stufenübertritts von einem Promotionssystem mit Noten, nahm Lauffer folgendermassen Stellung: „Trotzdem ist es mir nicht möglich, die

er sich wünschte: „Wenn nur das alles nicht zu uns kommt!“ (1956u2).

Auch aus Peru erreichten Guyer Informationen über das dortige Schulsystem, und zwar von Rosita Messikommer, einer ehemaligen Studentin Guyers. Sie arbeitete am Amerikanischen kulturellen Institut in Lima und bat Guyer um ein Empfehlungsschreiben zuhanden der Stanford University in Californien, für die sie ein Stipendium in den Fächern Psychologie oder Pädagogik erhalten habe. Sie versprach ihm, bei nächster Gelegenheit über das peruanische Schulsystem zu berichten. Im gleichen Brief erwähnte sie, sie sei daran, zusammen mit Hans Aebli den „Stanford-Binet“-Intelligenztest auf Schweizer Verhältnisse anzupassen (Messikommer, 1957u).

### 1.10.3 Der Übergang in den Ruhestand

1957 wurde Guyer mit 65 Jahren in den Ruhestand versetzt. Er wurde vom Erziehungsrat noch gebeten, das Oberseminar bis zum Frühjahr 1958 weiter zu führen. Über die Jahreswende erkrankte Guyer an einer Lungenentzündung, so dass er seine Amtszeit am Oberseminar geschwächt zu Ende führen musste. Nicht nur aus diesem Grunde erwies sich der Übergang in den Ruhestand für Guyer als schwierig – diese Phase dauerte etwa zwei Jahre<sup>75</sup> – Guyer musste „aussurren“, sich mit der „Altersruhe abfinden“ (Guyer, 1958u3 u. 1958u2) lernen und sein Leben den veränderten Verhältnissen entsprechend neu ordnen.

#### 1.10.3.1 Die Umstellung

Die Anpassung an die neue Lebenssituation fiel Guyer nicht leicht. Nach seinem Abgang vom Oberseminar schrieb er an einen Freund: „... nur du scheinst seit deiner Pensionierung *noch* [H.v.V.] munterer geworden zu sein, während es bei mir stiller wurde ... Eigentlich ‚schreiben‘ mag ich nicht mehr so recht, ich habe mich wie ich meine ausgeschrieben und ausgesponnen, und die pädagogische Situation war auch noch nie so ungefreut wie heute“ (1958u3). Die Umstellung wurde allerdings noch durch zwei unangenehme Begleitumstände erschwert. Zum einen dürfte der Abgang Guyers vom Oberseminar kein erfreulicher gewesen sein, denn es findet sich in den Jahresberichten keine Notiz dazu. Ferner ist weder von einer Verabschiedung noch von einer Würdigung die Rede – wie dies sonst üblich war. Zum ande-

---

praktischen Vorteile dieses Systems einzusehen. Abgesehen davon, dass es die Organisationsarbeit des Lehrers gewaltig vergrösserte, scheint es mir eine richtige Gefahr gerade für den Fortschritt des schwachen Schülers zu sein. Weder er noch der Lehrer sind an das Erreichen eines Klassenziels gebunden, was für beide eine grosse Verringerung der persönlichen Verantwortung bedeutet. Und für den Lehrer kommt noch dazu: Ist es nicht natürlich, dass er die Arbeit mit den aufgeweckten und vorwärtseilenden den mühseligen Nachhilfstunden für seine schwachen Gruppen vorzieht?“ (Lauffer, 1956u).

<sup>75</sup> Dass die Pensionierung ein Bruch in Guyers Schaffen bewirkte, lässt sich an der Anzahl Briefe in seinem Nachlass zeigen: Es finden sich für das Jahr 1959 nur gerade drei aufbewahrte Briefe.

ren belastete Guyer immer noch seine gescheiterte Berufung an die Universität Zürich. Er befürchtete sogar, dieser Fehlschlag könnte sich auf die Phase nach der Pensionierung auswirken, wie die folgende Stelle belegt:

Mit der Altersruhe muss ich mich zuerst abfinden. Wenn ich das Angebot Briners mit einer kleinen Professur angenommen hätte oder das der Fakultät für eine ausserordentliche Professur, so wäre jetzt ein gelinder Übergang. Aber die ganze Geschichte mit der Berufung für die Pädagogikprofessur hat schwer geschadet, viele Leute und Kreise haben sich damals von mir zurückgezogen, und so geht es wohl einer grossen Einsamkeit entgegen (Guyer, 1958u2).

Es kam jedoch nie zu der von Guyer befürchteten Einsamkeit, denn schon bald wurde er in verschiedene Projekte mit einbezogen und es eröffneten sich ihm neue Möglichkeiten der Betätigung.

Zu jener Zeit plante der Georg Westermann Verlag die Herausgabe eines Handbuchs der Pädagogik unter der Leitung von Wilhelm Flitner. Guyer wurde wegen einem Beitrag zum Thema Lernen angefragt (Westermann Verlag, 1957u; Holfelder, 1957u). Obwohl eine Reihe von Schreiben hin und her gingen, verzögerte sich das Projekt zunehmend und wurde schliesslich ganz fallen gelassen (Holfelder, 1960u u. 1961u; Odenbach, 1968u).

Um das Jahr 1957 weilte der in Israel lebende Professor S. Ucko, Mitherausgeber<sup>76</sup> einer Vierteljahresschrift der Philosophischen Gesellschaft der Universität von Jerusalem, zu einem Besuch bei Guyer und schlug ihm vor, sein Buch „Wie wir lernen“ ins Hebräische zu übersetzen (Ucko, 1957u, Guyer, 1958u1). Dieses Projekt gelangte allerdings nicht zur Ausführung.

Die nächste Anfrage zur Mitarbeit an einem Werk über die psychologische Arbeit an höheren Schulen erreichte Guyer bereits Mitte 1959. Professor Strunz (1959u), Dozent für Psychologie und Pädagogik an der Universität Würzburg, fragte Guyer an, ob er bereit wäre, einen Beitrag zum Thema „fruchtbares Lernen“ zu verfassen.

Der Schweizerische Berufsverband für Angewandte Psychologie führte 1959 einen Weiterbildungskurs durch, bei dem auch Guyer mitwirkte. Sein Beitrag wurde sehr gewürdigt und Guyer zum „korrespondierenden Mitglied“ des Verbandes ernannt (Bräm, 1960u).

Um dem damaligen akuten Lehrermangel zu begegnen, begann der Kanton Zürich in jenen Jahren Umschulungskurse für Berufsleute, die sich zum Lehrer ausbilden lassen wollten, zu organisieren. Im Rahmen dieser Kurse erteilte Guyer bis zu seinem 73. Altersjahr Psychologie- und Pädagogikunterricht. Wie Briefen zu entnehmen ist, verstand er es nach wie vor, eine freundschaftliche und offene Beziehung zu den Teilnehmern aufzubauen und einen anregenden und interessanten Unterricht zu gestalten.

Um das Jahr 1950 hatte Guyer einen Vortrag am Pädagogischen Institut in Darmstadt gehalten. Zehn Jahre später nahm der Direktor des Instituts, Professor Friedrich Trost, den Faden zu Guyer wieder auf und fragte Guyer an, ob er einer Gruppe von Studenten, die eine

---

<sup>76</sup> Weitere Herausgeber waren Martin Buber, H. Bergmann und N. Rotenstreich.

pädagogische Studienreise durch die Schweiz planen, die Lehrerbildung des Kantons Zürich und die Situation der Pädagogik in der Schweiz vorstellen würde. Im Oktober 1960 fand dieser Besuch dann tatsächlich statt. In ihrem Dankeschreiben würdigten die Darmstädter die Begegnung mit Guyer als grosses Erlebnis – was einmal mehr zeigt, welche Wirkung Guyer mit seinem Engagement erzielte, steht doch in diesem Brief: „Sie verkörpern für uns beste schweizerische Pädagogik und Lebensphilosophie. Was sie sagten, wirkt in den Teilnehmern noch lange nach.“ (Trost, 1960u).

Am 27. August 1962 jährte sich der Geburtstag von Guyer zum 70. Mal. Zu diesem Anlass erhielt Guyer Gratulationsschreiben von ehemaligen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie von Schülerinnen und Schülern aus der Zeit in Basel und vom Oberseminar in Zürich, aber auch von der Schulsynode des Kantons Zürich. Darin wurden die verdienstvollen Leistungen Guyers für das Schulwesen und die Lehrerbildung einmütig gewürdigt. Stellvertretend für diese Gratulationsschreiben sei Robert Honegger, Guyers Nachfolger am Oberseminar, zitiert: „Du kannst heute auf ein Lebenswerk zurückblicken, das hinsichtlich Ausmass und Tiefe eine aussergewöhnliche Leistung darstellt. Du hast damit Grundlegendes gegeben, dem überzeitliche Bedeutung zukommt“ (1962u).

### 1.10.3.2 Guyers spätere Jahre

Ab 1963 erholt sich Guyer zusehends. Seine geistige Lebhaftigkeit erwachte wieder und er nahm verstärkt an der intellektuellen, vor allem natürlich an den pädagogisch orientierten Auseinandersetzung seiner Zeit teil. Dies spiegelt sich auch an dem ab diesem Zeitpunkt wieder intensiv einsetzenden Briefwechsel und den von Guyer in Angriff genommenen Arbeiten. Er stand unter anderen weiterhin im Austausch mit Professor Trost von der Hochschule für Erziehung<sup>77</sup> an der Justus Liebig-Universität Giessen und mit Professor Wenke von der Universität Hamburg. Dadurch erhielt er laufend Informationen über Entwicklungen in der deutschen Lehrerbildung. Auch im Zusammenhang mit seinem Buch „Wie wir lernen“ – das 1964 bereits in der vierten Auflage erschien und an deutschen Lehrerbildungsstätten benutzt wurde – erreichten ihn Anfragen für Referate oder es wurden ihm auch Fragen zu seinem Werk gestellt. So wollte beispielsweise eine Gruppe von Referendaren im „Anstaltsseminar der Karl-Rehbein-Schule“ in Hanau am Main Genaueres über Guyers erkenntnistheoretische Grundlagen erfahren (Maisch, 1963u).

Obwohl Guyer in diesen Jahren immer noch vielfältig engagiert war, mochte er keine wirklich neuen Herausforderungen mehr annehmen. Diese Situation erkannte Guyer jedoch

---

<sup>77</sup> Die Hochschule für Erziehung war weder eine selbständige Hochschule noch eine Fakultät an der Universität Giessen. Sie hatte den Status einer relativ eigenständigen Institution innerhalb dieser Universität. Ihre Studenten besuchten fachwissenschaftliche sowie musisch-technische Seminare an der Universität, während sie die pädagogischen und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer an der Hochschule studierten (Trost, 1963u).

selber, so schrieb er anlässlich der 4. Auflage seines Buches „Wie wir lernen“: „Eine Umarbeitung würde sich ... aufdrängen, besonders wegen der in Mode gekommenen soziologischen Fragestellungen, aber das Buch war so sehr als Ganzes konzipiert, dass es mir schwer fällt, es à jour zu bringen“ (1964u1).

Offenbar erst einige Jahre nach dem Erscheinen von Wolfgang Brezinkas Buch „Erziehung als Lebenshilfe“ (1957) kam Guyer zu dessen Lektüre. Brezinkas Gedanken sprachen ihn ausserordentlich stark an, gewährte er doch in ihnen eine Übereinstimmung mit seinen eigenen. Ja, er sprach sogar von einer gewissen Seelenverwandtschaft mit Brezinka und äusserte sich zu dessen Buch folgendermassen: „Nicht nur der Inhalt spricht mich an, sondern auch die Umsicht, mit der es die erzieherische Situation der Gegenwart darstellt, und die Weisheit, mit der es die Probleme durchleuchtet“ (Guyer, 1965u1). Dieses kurze Zitat erinnert uns wiederum daran, was Guyer sein Leben lang beschäftigte: Es war das Erzieherische und das tiefgründig Geistige. Tatsächlich verstanden sich die beiden Pädagogen fachlich wie persönlich so gut, dass sich daraus ein Briefwechsel über einen Zeitraum von 15 Jahren ergab. In der Korrespondenz Guyers sind immerhin 41 Briefe zu finden. Die beiden tauschten sich meistens über pädagogische Sachfragen und über aktuelle politischen Entwicklungen aus. Die Briefe waren teilweise in sehr persönlichem Ton abgefasst, es kam zu gegenseitigen Besuchen, und die Familien der beiden kannten sich.

Brezinka selber äusserte sich über seine Beziehung zu Guyer wie folgt:

Mit Herrn Prof. Walter Guyer war ich von 1965 bis zu seinem Tod am 5. Mai 1980 in enger Verbindung. Er hat mir am 20. 12. 1965 einen begeisterten Brief über mein Buch „Erziehung als Lebenshilfe“ geschrieben, hat also von sich aus den Kontakt aufgenommen. Ich habe ihn dann mehrfach besucht und wir haben etwa 30 bis 40 Briefe gewechselt, die noch in meinem Archiv erhalten sind. Ich habe 1978 beim Münchner Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht angeregt, mit Guyer eine Aufnahme zu machen. So ist das Tonband „In memoriam Pestalozzi“ entstanden. (2000u)

Über die Beziehungen Guyers zu weiteren Persönlichkeiten schrieb Brezinka im gleichen Brief: „Mit Roth hatte Guyer guten Kontakt, ebenso auch mit Rudolf Lochner, der in seinem Buch ‚Deutsche Erziehungswissenschaft‘ von 1963 ihm ein Kapitel gewidmet hat ... sonst weiss ich nur noch von einer engen Freundschaft mit dem Stadtrat von Winterthur Emil Frei<sup>78</sup>“.

1966 wurde Guyer wieder verstärkt publizistisch tätig und äusserte sich öffentlich zu verschiedenen, vor allem gesellschaftlichen und schulpolitischen Themen. Er veröffentlichte in der Neuen Zürcher Zeitung (NZZ) einen Artikel zum Thema „Auf Kleinjoggs Spuren“ und

---

<sup>78</sup> Emil Frei besuchte von 1913 an – also ein Jahr nachdem Guyer dieses verlassen hatte – bis 1917 das Seminar Küsnacht, war als Lehrer tätig und führte anschliessend von 1930 bis 1962 während 32 Jahren als Stadtrat das Schulamt der Stadt Winterthur. In der Würdigung seiner Amtstätigkeit wurden seine grossen Verdienste um den Auf- und Ausbau des Schulwesens der Stadt Winterthur hervorgehoben. Als Mitglied der Sozialdemokratischen Partei habe er sich auf dem Hintergrund seiner eigenen „zutiefst im Sittlichen verwurzelten sozialen Gesinnung“ mit Standfestigkeit und ohne Umwege für die Schwachen und Bedrängten eingesetzt. Erwähnt wurde dabei unter anderen wesentlichen Erneuerungen sein Beitrag zur Reform der Oberstufe, indem er zusammen mit einer Gruppe initiativer Lehrer die „Versuchsklassen auf werktätiger Grundlage“ einführte (Der Landbote, 1962).

einen weiteren mit dem Titel „Die Volksschule und der Bildungsnotstand“<sup>79</sup>. Im Februar nahm er mit dem Artikel „Elitebildung in der Demokratie“ Stellung zu einer Sendung im Fernsehen zum Thema „Elitebildung in der Schweiz“ (1966u1 u. 1966u3). Ebenso schrieb er in der Zürichsee Zeitung zum Thema „Gewalttätige Eltern“ (1966u2). Aus diesen Artikeln tritt uns Guyer wieder als mutiger und beherzt handelnder Mensch entgegen. So kann dem letzten Artikel entnommen werden, dass er sich nicht scheute, zu einer Mutter, die ihr Kind schlug, hinzutreten und sie nach dem Grund dafür zu fragen. Nachdem er mehrere ähnliche solcher Situationen hatte erleben müssen, publizierte er einen Artikel darüber.

Im gleichen Jahr wurde eine Neuauflage des Buches „Wie wir lernen“ notwendig (Rentsch, 1966u). Daher fügte Guyer noch ein neues Kapitel über den programmierten Unterricht hinzu. Gleichzeitig verfasste er einen Beitrag für ein pädagogischen Lexikon, das in Deutschland erscheinen sollte (Guyer, 1966u4).

Auch zu Karl Jaspers nahm Guyer 1967 Kontakt auf und sandte ihm eines seiner Bücher zu. Der Anlass zur Kontaktaufnahme ist der Antwort Jaspers nicht zu entnehmen. Jaspers Schreiben lässt jedoch den Rückschluss zu, dass sich Guyer in seinem Brief zu politischen und erzieherischen Fragen geäußert hatte. In beiden Problembereichen zeigte sich hinsichtlich der Standpunkte der beiden eine breite Übereinstimmung. Besonders bemerkenswert ist Jaspers Aussage: „Sehr gefreut habe ich mich über Ihre Zustimmung zu meinen Darlegungen über Erziehung. Sie sind offenbar wie ich überzeugt, dass die geistige Zukunft eines Volkes heute mit der Volksschule mehr als jeder anderen Schule verbunden ist“ (Jaspers, 1967u).

Obwohl sich Guyer nach den Krisen Jahren im Anschluss an die Pensionierung zusehends erholte und wieder Bereiche fand, in denen er tätig sein konnte, verarbeitete er den Abgang vom beruflichen Leben, insbesondere das nicht mehr Einbezogenwerden, insgesamt nur teilweise. Vielfach fühlte er sich auch übergangen und nicht mehr gefragt. Auch hatte er öfter den Eindruck, seine Leistungen würden zu wenig anerkannt und auf ihn mit seinen Erfahrungen werde nicht genügend zurückgegriffen. Dies alles hinterliess bei ihm ein Gefühl des Gekränktheits und eine gewisse Verbitterung. In einem Brief drückte Guyer sein damaligen Empfinden so aus:

Hägni hat mich nicht nach Winterthur eingeladen [es könnte sich hierbei um die Lehrerbildungskurse des Schweizerischen Vereins für Handarbeit und Schulreform gehandelt haben, die jedes Jahr in einer anderen Stadt abgehalten werden], obschon ich viel für den Einbau des Handarbeitsunterrichts in die Schule getan habe. Man ist gänzlich abgedankt. Nicht einmal zur Schulsynode habe ich eine Einladung bekommen – noch vor drei Jahren waren die Direktoren der Lehrerbildungsanstalten (die pensionierten) zum Bankett eingeladen – jetzt nicht einmal mehr zur Synode selber. (Guyer, 1966u5)

Bezüglich der gesellschaftlichen Entwicklungen fiel es Guyer zunehmend schwerer, deren Auswirkungen in negativer wie in positiver Hinsicht objektiv zu betrachten. So äusserte er sich zur Wahl von Widmer als Nachfolger von Leo Weber an der Universität Zürich folgen-

<sup>79</sup> Zu diesem Artikel erhielt Guyer eine ganze Reihe von zustimmenden Antwortschreiben.

dermassen: „Weber ist Christkatholik, und jetzt kommt ein Katholik für die Pädagogik an die Zwingliuniversität nach Zürich. Was ist da noch der alte Kulturbewusstseinskampf der vergangenen Zeit, wo ein protestantisches Bewusstsein in der Aufsichtskommission, im Erziehungsrat und vor allem im Regierungsrat?“ (1966u5). Man erinnere sich in diesem Zusammenhang an Guyers Zeit im katholischen St. Gallen, wo er die problematischen Folgen einer all zu starken religiösen Einflussnahme auf die Entwicklung der Lehrerbildung und Volksschule selbst erlebt hatte.

Andererseits befasste er sich mit Fragen, die wiederum die aufgeklärte Seite Guyers sichtbar werden lassen. So bemühte er sich um die Veröffentlichung eines Artikels zum Frauenstimm- und Wahlrecht im Schweizer Frauenblatt (1966u6), oder er schrieb über das „Ueberhandnehmen des Autofimmels“ (1966u3). Der letztgenannte Artikel, in dem er engagiert aus persönlicher Betroffenheit heraus<sup>80</sup> und veranlasst durch einen Artikel – in dem nach Guyers Ansicht unbekümmert der Unfallzahlen eine „Lobhudelei auf das Auto“ gesungen wurde – gegen den „Verkehrsrummel und den Verkehrstod“ Stellung bezog, wurde ihm von der NZZ-Redaktion zurückgesandt, mit der Begründung, die Flut der Artikel habe ihnen keine andere Wahl gelassen. In seiner Antwort an die Redaktion der NZZ bemerkte Guyer: „Es ist das erste Mal, dass mir, seit ich in die N. Z. Z. schreibe (seit 1933), ein Artikel zurückgewiesen wird“ (1966u3). Guyer war hier mit neuen Auswirkungen des veränderten gesellschaftlichen Lebens konfrontiert worden: Massengesellschaft – zunehmende Verquickung aller Lebensbereiche – gegenseitige Abhängigkeit.

### 1.10.3.3 Guyers letzte Arbeitsphase

Zehn Jahre nach seinem Eintritt in den Ruhestand, durchlebte Guyer nochmals eine achtjährige Phase intensiver Arbeit, wie sich aus seiner gesammelten Korrespondenz und seinen Publikationen zeigen lässt. Guyer schrieb in dieser Zeit den Kleinjogg<sup>81</sup>, ferner eine Geschichte über den Katzenrütihof<sup>82</sup> sowie ein weiteres Buch über Pestalozzi<sup>83</sup>. Ausserdem verfasste er wiederum Artikel zu verschiedenen aktuellen Themen aus Gesellschaft, Politik sowie Bildung und Erziehung, die er unter anderem in der Neuen Zürcher Zeitung und in der Zürichsee Zeitung publizierte. Er war mit verschiedenen Chefredaktoren und Journalisten dieser Zeitungen

---

<sup>80</sup> Im Brief an die Redaktion schrieb er: „Zum Nachdruck lege ich ihnen eine Seite der Zürichseezeitung von heute bei, in der die Unfälle von einem einzigen Tag beisammen stehen (die N. Z. Z. bringt sie in drei Blättern (Morgen-, Mittag- und Abendblatt) verteilt und daher etwas weniger eindrucklich).“

<sup>81</sup> Guyer, W. (1972). Kleinjogg der Zürcher Bauer. Erlenbach-Zürich und Stuttgart: Eugen Rentsch.

<sup>82</sup> Der Katzenrütihof war das Gut in der Nähe des Katzenses bei Zürich, auf dem Guyers Vorfahre Kleinjogg lebte.

<sup>83</sup> Guyer, W. (1975). Pestalozzi aktueller denn je. Zürich: Orell Füssli. Schrift zum 100jährigen Jubiläum des Pestalozzianums Zürich und zum 150. Todestag von Johann Heinrich Pestalozzi.



bekannt und stand mit ihnen in Kontakt. Zudem las er noch immer sehr viel<sup>84</sup>, vor allem Literatur zur Lehrerbildung, Pädagogik und Philosophie. Ferner korrespondierte er intensiv mit einem engeren Kreis von Freunden, Bekannten und Pädagogen in der Schweiz, aber auch mit einzelnen Pädagogen und Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens aus Deutschland, den Vereinigten Staaten und Israel. Er beantwortete Leserfragen zu seinen Büchern, verfolgte das politische Geschehen in der Schweiz, in Europa und der ganzen Welt mit leidenschaftlichem Interesse und wandte sich in Briefen an Bundesräte, National- und Ständeräte sowie an Regierungsräte, wenn ihn etwas beschäftigte. Vereinzelt hielt er auch noch Vorträge. Er besuchte die Versammlung der Zürcher Schulsynode sowie die Abschlussfeiern der Lehrerbildungsstätten in Basel und Zürich. Nicht zuletzt veranlasste er noch eine Renovation des Katzenrütihofes und erreichte, dass man diesen unter Denkmalschutz stellte.

So erfreute sich Guyer noch in seinem 80. Lebensjahr einer erstaunlichen Gesundheit und geistigen Frische, die er selber so beschrieb: „Uns geht es soweit gut, mit einigen Zirkulationsstörungen geringerer Art und einer zunehmenden Schwerhörigkeit meiner Frau. Aber wir haben es schön mit unseren Kindern und den 6 Enkeln, mit denen eine ständige intensive Fühlung da ist“ (1972u4). Auch an anderen Stellen brachte er seine Freude und Genugtuung zum Ausdruck, mit der er das Heranwachsen seiner Enkel verfolgte, ebenso seinen Stolz über das, was seine eigenen Kinder in ihrem privaten und beruflichen Leben erreicht hatten.

Die Entwicklung, die Guyer im Bereich der Pädagogik und Psychologie beobachtete, erfüllte ihn allerdings weniger mit Freude. So beschäftigte ihn das Auftauchen, neuer, seiner Ansicht nach meist inhaltsschwacher Begriffe zunehmend. Er vermisste die Arbeit am Grundsätzlichen in der Pädagogik; in diesem Sinne schrieb er 1972: „Aber die Pädagogik steckt in einem *circulus vitiosus*, und alles fällt auf Schlagwörter herein“ (1972u4). Oder an anderer Stelle: „Was ist mit neuen Publikationen mit Titeln wie ‚Interaktion im lehrerzentrierten Curriculumprozess‘ oder mit einer Einladung zu einer bald stattfindenden Lehrerkonferenz: ‚Wie lässt sich Transfer im Unterricht erreichen?‘ Alles Verbalismus ohne Inhalt!“ (1974u2).

Eine weitere wichtige Kontaktperson Guyers in jener Zeit war Emanuel Dejung, der bedeutende Pestalozziforscher und Herausgeber von „Pestalozzi – Sämtliche Werke“. Von diesem Austausch sind insgesamt 20 Briefe, geschrieben zwischen 1972 und 1977, in der Korrespondenz Guyers erhalten. Inhaltlich ging es darin ausschliesslich um Pestalozzis Werk. Guyer holte sich bei Dejung Informationen für seine Bücher. Im Briefwechsel wird die hohe Sachkompetenz Dejungs in Bezug auf Pestalozzi deutlich, was von Guyer auch anerkannt wurde. Dieser betrachtete seine Position im Vergleich zu Dejung differenziert, wie die fol-

---

<sup>84</sup> Es seien hier nur einige Autoren genannt, deren Namen den gesammelten Briefen zu entnehmen sind: Thomas Bonhoeffer, Adolf Portmann, René Spitz, Expertenbericht über „Mittelschule von Morgen“, Wolfgang Brezinka (Grundbegriffe der Pädagogik, Die Pädagogik der neuen Linken), Jeanne Hersch, Karlheinz Deschner (Das Kreuz mit der Kirche), Illich, Hartmut von Hentig, Aregger (Interaktion im lehrerzentrierten Curriculumprozess).

gende Stelle aus einem Brief an ihn zeigt: „Ein Pestalozziforscher in seinem [Dejungs] Sinne bin ich nicht, aber für die Ideenwelt des ausserordentlichen Mannes glaube ich doch einiges profiliert und getan zu haben“ (Guyer, 1976u1). Dejung und Guyer verfolgten unterschiedliche Zielsetzungen bezüglich der Schriften Pestalozzis – ähnlich wie dies früher schon bei Heinrich Roth (CH) der Fall war. Das Schrifttum Pestalozzis stellte für Guyer Zeit seines Lebens eine der wichtigsten geistigen Quellen dar. Aus ihm bezog er immer wieder Anregungen für die Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen. Wie viele Beispiele in Guyers Schriften zeigen, versuchte er Pestalozzis Gedankengut in seiner Tiefe zu verstehen, es in die damalige Zeit einzuordnen und erst dann Anstösse für seine aktuellen Arbeiten daraus zu entnehmen. Doch bezüglich der Darstellung der Schriften Pestalozzis verfolgte er andere Ziele als Dejung, dem es um die wissenschaftliche Pestalozzi-Forschung ging. Wie schon Roth wollte auch er dem Nicht-Pestalozzikenner den Zugang zu Pestalozzis Gedankengut ermöglichen oder erleichtern. Guyer verstand sich nicht und war auch kein Pestalozziforscher sondern ein ausgewiesener Pestalozzikenner.

In Guyers Nachlass ist seine Korrespondenz mit den etwa 1400 Briefen nur teilweise dokumentiert. Doch zeigen die vorhandenen Briefe, dass Guyer neben dem Austausch mit Fachkollegen noch mit einer Vielzahl anderer Personen im Kontakt stand. Welches waren seine Beweggründe für diesen umfangreichen Austausch? Den Gesprächen mit den Nachkommen Guyers konnten die folgenden Aussagen zu dieser Frage entnommen werden (Befragungen 1-3). Sie zeigen, wie Guyers Kinder ihren Vater im persönlichen Bereich kritisch beurteilen. Zum einen wird durch sie deutlich, dass Guyer seinen Nachwuchs zu kritisch denkenden Menschen erzogen hatte, zum andern, dass seine Kinder wohl vor allem die Nachteile eines extrem beschäftigten Vaters erlebt hatten und dass sie sich – besonders während ihrer Kindheit und Jugendzeit – manchmal etwas anderes von ihm erhofft hatten, nämlich Zeit, Ruhe und Geduld: Bei erfolgreichen Menschen vergisst man leider zu oft, dass sie auch noch Ehemänner und Väter waren – oder es zumindest hätten sein sollen. Aus der persönlichen Betroffenheit resultiert von den Nachkommen Guyers verständlicherweise eine andere Einschätzung, als die eines pädagogisch interessierten Lesers, den ja vor allem das Werk Guyers interessiert. In den Schilderungen von Guyers Kindern kommt zudem auch die emotionale Seite vermehrt zur Geltung – ein Zug, der für die Familienmitglieder ein Problem darstellte: Guyers leidenschaftliches Wesen. Wichtig schien mir aber hier vor allem, diese Elemente von Guyers Biographie nicht zu übergehen, werfen sie doch ein Licht auf das ungelöste Problem der überbeanspruchten Ehemänner und Väter.

## *Guyers private und berufliche Beziehungen aus der Sicht seiner Nachkommen*

*Guyers Nachkommen konnten sich noch an verschiedene Kontakte ihres Vaters mit interessanten und bedeutenden Personen erinnern. So erzählten sie: Ihr Vater war jemand gewesen, der zu Menschen, die ihn interessierten, umgehend und aktiv eine Beziehung aufnahm. Doch waren nur wenige Kontakte von langer Dauer oder intensiverer, freundschaftlicher Natur, ihr Vater blieb seinem Wesen nach ein Einzelgänger. Zudem nahm ihr Vater meistens aus intellektuellem oder beruflichem Interesse eine Beziehung auf.*

*Einige seiner Berufskollegen zog ihr Vater in die Familie mit ein. So erinnern sie sich an Wanderungen und Spaziergänge mit Ernst Briner, einem ehemaligen Lehrerkollegen aus Horgen und späteren Leiter eines alpinen Knabeninstituts in Flims, an einen Herrn Stüchelberger, Leiter der Mittelschule von Samaden – die ein Ableger der Mittelschule von Schiers war – sowie an Georg Thürer aus St. Gallen. Andere Kontakte hätten zu Mitgliedern eines Studentenstamms aus der Seminarzeit bestanden. Allerdings war das eine eher heterogene Gruppe. Mit Eugen Rentsch, dem Herausgeber seiner Bücher, pflegte Guyer ebenfalls persönlichen Kontakt, aber auch zu Emil Frei, dem Stadtrat in Winterthur.*

*Töchter und Sohn Guyers betonten, dass ihr Vater den Austausch mit bedeutenden Persönlichkeiten seiner Zeit suchte. So war er bei Karl Jaspers und besuchte Paul Häberlin<sup>85</sup>. Ebenfalls traf er sich mit Carl Gustav Jung, um über seine Archetypen zu sprechen. Auch mit Paul Geheeb, dem Gründer der Odenwaldschule und mit Wolfgang Brezinka stand er im Austausch. Heinrich Roth war oft bei Guyers auf Besuch, mit ihm stand ihr Vater in einem Briefwechsel und mit ihm zusammen arbeitete er an einem Buch. Jean Piaget, dessen Werk er sehr schätzte und von dem er daheim auch oft sprach, besuchte er aber interessanterweise nie. Doch schlug er dem jungen Hans Aebli vor, bei Piaget zu studieren. Von der Universität Zürich war er mit Emil Brunner, dem Ordinarius für Theologie und einem Professor Lutz, der an der Universität Psychologie unterrichtete im Austausch. Im Grunde war er aber ein "Einzelkämpfer", der seine Sache immer und überall mit Vehemenz vertrat und es auch zum Streit kommen liess. So tauchte Professor Brunner eines Tages mit einer Friedenspfeife bei ihnen zu Hause auf, um sich mit ihrem Vater nach einer Auseinandersetzung wieder zu versöhnen.*

*Ihr Vater reiste auch nach Deutschland, um an verschiedenen Kongressen teilzunehmen. Er hatte Kontakte zu bestimmten Kreisen der damaligen Wissenschaftsgemeinschaft und wurde respektiert, blieb aber eine eckige Persönlichkeit.*

*Es gab auch Personen, die ihn beschäftigten, gerade weil sie ganz und gar nicht seine Linie vertraten. Ein Beispiel war sein Vorgänger in Rorschach, Willi Schohaus, der spätere Direktor des Seminars Kreuzlingen, der für die Lehrerausbildung den seminaristischen Weg vertrat. Mit ihm führte Guyer so heftige Auseinandersetzungen, dass ein Vermittlungsversuch mit dem 80-jährigen Schohaus von diesem mit der Bemerkung abgetan wurde: "Frieden machen mit Guyer, nie!" Ebenfalls war Zeller vom Seminar Unterstrass in*

---

<sup>85</sup> Häberlin, Paul, Schweizer Philosoph und Pädagoge, lebte von 1878 bis 1960, war Professor in Bern und Basel und beschäftigte sich mit Ethik und Anthropologie.

*Zürich ein Kontrahend von Guyer. Etwa gleicher Art waren die Differenzen mit Direktor Walter Zulliger vom Seminar Küsnacht. Zu Guyers grossem Nachteil war der Nachfolger von Erziehungsrat Hafner, Regierungsrat Briner, nicht einer Meinung mit ihm, so dass er vom zweiten Regierungsrat als Seminardirektor keine Unterstützung mehr erhielt. Eine ähnliche Situation hatte er schon in Basel erlebt. Auch dort verstarb der Politiker, der ihn gewählt hatte und sein Nachfolger war dann nicht mehr auf seiner Linie.*

Der Briefverkehr Guyers lässt jedoch deutlich werden, dass es unter den zahlreichen Beziehungen auch solche gab, die er über Jahrzehnte hinweg pflegte, und sehr wohl auch solche, die von Freundschaft und gegenseitiger Verbundenheit getragen waren. Aus dem eher persönlichen Bereich sind hier Georg Thürer<sup>86</sup>, Walter Koller<sup>87</sup> und Ernst Briner<sup>88</sup>, Paul Schmid-Amman<sup>89</sup> zu nennen, aus dem beruflichen Bereich die Beziehungen zu Heinrich Roth aus der Schweiz und Paul Geheeb.

#### 1.10.3.4 Lebensabend

Nach dieser achtjährigen Phase, in der Guyer nochmals – wie in alter Frische – Bücher schrieb, Artikel verfasste, aktuelle pädagogische Literatur verarbeitete und sich mit den unterschiedlichsten Freuden und Kollegen brieflich und persönlich austauschte, wurde es ruhiger um ihn. Noch anfangs 1977 nahm Jörg Schwenk<sup>90</sup>, Regisseur am Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht in Grünwald (BRD), auf Anregung von Wolfgang Brezinka (1977u) Kontakt mit Guyer auf. Schwenk arbeitete an einer Reihe von Tondokumenten zum

<sup>86</sup> Thürer, Georg, geboren 1908, Dr. phil. 1932 in Zürich, Gymnasiallehrertätigkeit in Biel und St. Gallen, nach 1940 ordentlicher Professor für deutsche Sprache und Literatur sowie Schweizer Geschichte an der Handelshochschule St. Gallen, gleichzeitig ab 1935 Professor an der Sekundarlehrantsschule des Kantons St. Gallen, Präsident der Arbeitsgemeinschaft für vaterländische Erziehung der st.-gallischen Lehrerschaft, Vortragstätigkeit im Dienste der Erziehung zur Demokratie, Leitung von Kursen zur Verständigung der Völker untereinander. (Kleinert et al., 1952, S. 452) Guyer kannte Thürer vermutlich aus der Zeit zwischen 1935 bis 1941 als beide an der Sekundarlehrantsschule St. Gallen wirkten. Thürer und Guyer verband eine echte Freundschaft, die bis zum Lebensende Guyers währte (Thürer, 1975u). Walter Koller war ein gemeinsamer Freund der beiden. Es war denn auch Georg Thürer, der Guyers letztes Buch über Pestalozzi in der NZZ rezensierte (Thürer, 1975u, Guyer, 1975u2).

<sup>87</sup> Walter Koller leitete in Gais, Kanton Appenzell, die Stiftung Individualschule Schülerheim Wiesental. Die Wurzeln der Freundschaft zu Walter Koller konnten nicht gefunden werden. Die Beziehung zwischen Guyer und Koller war aber sehr herzlicher Natur, wie ein Brief Kollers (1975u) deutlich zeigt.

<sup>88</sup> Briner, Ernst, leitete in Flims ein Privatinstitut. Guyers Beziehung zu Briner reicht bis ins Jahr 1933 zurück. Damals bedankte er sich für einen Besuch in Flims und zeigte sich von der Schule Briners beeindruckt (Guyer, 1933u13).

<sup>89</sup> Bundi (1996) sind die folgenden Angaben zur Person von Schmid zu entnehmen: Schmid-Amman, Paul (1900-1984) arbeitete zuerst als Knecht, studierte Agronomie und wirkte dann als Gutsverwalter. Anschliessend betätigte er sich als Bauernsekretär und –redaktor in Schaffhausen und gehörte ab 1935 als Fraktionsloser dem Nationalrat an. 1943 und 1944 war er Mitglied des Bündner Grossen Rates. Von 1940 bis 48 amtierte er als Auslandskorrespondent der "Neuen Bündner Zeitung" in Chur. 1949 zog er nach Zürich, trat der Sozialdemokratischen Partei bei und wurde Redaktor und später Chefredaktor des "Volksrechts". Er veröffentlichte als politischer Schriftsteller diverse Publikationen. Bundi bezeichnet Schmid-Amman als "einen der mutigsten Kämpfer gegen Faschismus und Nationalsozialismus" (S. 66).

<sup>90</sup> Jörg Schwenk war anfänglich Lehrer und studierte dann unter anderem bei Flitner und Bollnow (wobei er sich ausgerechnet bei Bollnow mit einem von Guyers Büchern auseinandersetzen musste), bevor er am Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht zu arbeiten begann (Schwenk, 1977u1).

Thema „Pädagogen sprechen“<sup>91</sup> für die Lehrerbildung. Im Rahmen dieser Reihe hatten schon namhafte Pädagogen – darunter Wolfgang Metzger, Eduard Spranger, Theodor Litt, Martin Wagenschein, Wilhelm Flitner, Otto Friedrich Bollnow, Heinrich Roth (BRD), Hartmut von Hentig, Herwig Blankertz und Theodor Ballauf – über ein von ihnen gewähltes Thema gesprochen. Nun wollte Schwenk auch eine Aufnahme mit dem „bedeutendsten Schweizer Vertreter unseres Fachs“ (Schwenk, 1977u2) gestalten. Guyer sagte zu und schlug als Thema eine Würdigung Pestalozzis vor. Am 31. August 1977 – Guyer war einige Tage zuvor fünfundachtzig Jahre alt geworden – wurde sein Vortrag in einem Tonstudio in Zürich aufgezeichnet. Danach wurde das Dokument mit einem von Heinrich Roth verfassten Begleitheft versehen (Schwenk, 1977u1, 1977u2, 1977u3, 1977u4 u. 1977u5). Dies sollte der letzte öffentliche Auftritt Guyers als Pädagoge sein.

Aus den noch verbleibenden drei Jahren seines so erfüllten Lebens ist einzig ein Dankeschreiben von Marius Bächtold (1978u), einem ehemaligen Mitstreiter am Oberseminar, erhalten geblieben. Guyer war noch zu dessen neunzigstem Geburtstagsfest, das am Oberseminar gefeiert wurde, erschienen. Am 5. Mai 1980 starb Walter Guyer im hohen Alter von 88 Jahren.

## 1.11 Betrachtungen zu Guyers Lebensweg

Abschliessend werden einige Abschnitte und Ereignisse in Guyers Leben auf ihre Bedeutung für Guyers persönliche und berufliche Entwicklung untersucht. Daran schliesst eine Analyse von Guyers Beziehungsnetz an.

### 1.11.1 Bedeutsame Lebensabschnitte und Ereignisse

Im Lebenslauf Guyers lassen sich fünf Abschnitte unterscheiden, in denen sich je eine bedeutungsvolle Entwicklung vollzog. Im ersten Abschnitt, welcher Kindheit, Schulzeit und Ausbildung zum Primarlehrer umfasste, wurde die Basis von Guyers Persönlichkeit gelegt und gefestigt. Er beinhaltet den Schritt aus einer sozial benachteiligten Schicht heraus in den gesicherten und geachteten Stand des Lehrers. Der zweite Abschnitt, in dem sich Guyer allmähliche vom Lehrer zum Lehrerbildner wandelte, umspannte seine langjährige Tätigkeit als Volksschullehrer sowie die beiden Ausbildungen an der Universität zum Pädagogen und zum

---

<sup>91</sup> Die Tondokumente wurden für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung der Quartärstufe, allenfalls auch der Sekundarstufe II, sowie für die Fort- und Weiterbildung von Lehrern hergestellt. Die mit diesen Tondokumenten angestrebten Lernziele waren: Motivation zur Auseinandersetzung mit der jeweiligen Thematik, Dokumentation der sprachlichen Äusserungen von Wissenschaftlern, Fixierung der „auditiven Komponente“ der Persönlichkeit eines Autors (Schwenk, 1977u1).

Sekundarlehrer. Im dritten Abschnitt tat er – nachdem er lange Jahre als Seminarlehrer tätig gewesen war – den Schritt vom Seminarlehrer zum Seminardirektor. Im vierten Abschnitt schliesslich, wirkte er in dieser Funktion an verschiedenen Lehrerbildungsstätten; den fünften und letzten Abschnitt seines Lebens verbrachte er im Ruhestand.

Aus dieser Abfolge der Lebensphasen wird eine kontinuierliche und folgerichtige Entwicklung sichtbar. Jeder Ausbildungsschritt basierte auf einer genügend langen Praxis, jede Übernahme von verantwortungsvoller Tätigkeit gingen entsprechende Erfahrungen voraus. So wurde Guyer nicht einfach Direktor der Sekundarlehramtsschule St. Gallen – nein, er hatte dort vorher über Jahre erfolgreich unterrichtet und hatte am Seminar Rorschach bereits die Stellung eines Vizedirektors inne.

Fundamentale Bedeutung für den Lebensweg Guyers kommt sicher seiner Kindheit zu. Leider ist wenig Material aus dieser Zeit überliefert. Obwohl seine Familie materiell nicht besonders gut gestellt war, erlebte Guyer in ihrer Obhut und der ländlichen Umgebung offenbar Ruhe und Sicherheit. Als Knabe profitierte er zudem gegenüber seinen Schwestern von gewissen Privilegien.

Auf Guyers Lebensweg sind die Ausbildung zum Primarlehrer und die beiden Studien mit Promotion an der Universität Zürich als tragende Säulen zu betrachten. Zwar reihen sie sich folgerichtig in Guyers Lebensweg ein, sie bilden jedoch Wendpunkte. Durch Ausbildung und Studium gelangte Guyer zu neuen verantwortungsvolleren Tätigkeiten und erlangte dadurch auch den Zugang zu einer anderen sozialen Schicht. Der erste Schritt in dieser Richtung – der Besuch des Seminars – entsprang zwar nicht vollständig Guyers eigener, freier Entscheidung. Der Schritt an die Universität war jedoch ganz und gar sein eigener Entschluss. Diese wesentlichen Schritte zeugen von überdurchschnittlicher Lernbereitschaft, von Zuversicht und gesundem Selbstvertrauen, stellt doch sein akademischer Bildungsgang in gewissem Sinne der Griff nach den Sternen dar – zieht man seine Herkunft in Betracht. Sein Werdegang ist darum im Wesentlichen der Ausdruck seiner Persönlichkeit und er stellt eine ungeheure persönliche Leistung dar. Mit der Berufung zum Gründungsdirektor des neuen Oberseminars des Kantons Zürich erreichte Guyer den Höhepunkt seiner beruflichen Karriere.

Was Guyers unerfüllte Ambitionen hinsichtlich des Lehrstuhls für Pädagogik an der Universität Zürich betrifft, ist festzuhalten, dass dabei eine ganze Kette von verzwickten Einflussfaktoren mit im Spiel waren, auf die Guyer wohl kaum grossen Einfluss hatte. Allerdings wirkte sich seine impulsive, zu Überreaktionen neigende Persönlichkeit – gerade in kritischen Situationen wie seiner Bewerbung um den Lehrstuhl – negativ aus. Die Ablehnung von Guyers Kandidatur führte ihn in eine tiefe Krise, die zu seinem Glück durch seine vielfältige Tätigkeit als Oberseminardirektor etwas gemildert wurde.

Eine weitere Krise durchlebte Guyer bei seinem Übergang in den Ruhestand. Nun stellte

sich für Guyer die Sinnfrage so deutlich wie nie zuvor. Am Oberseminar hatte er erleben müssen, dass viele Versprechungen, die ihm beim Start zum Aufbau des Oberseminars gemacht wurden, später nicht eingehalten wurden, und wie sich längst nicht alles hatte verwirklichen lassen, was er sich einst mit viel Idealismus vorgenommen hatte. Guyers sang- und klangloser Abgang vom Oberseminar – aus welchen Gründen auch immer – war höchst unerfreulich. Aus menschlicher Sicht können wir es heute beinahe nicht mehr nachvollziehen, dass Guyer nach 15-jähriger Tätigkeit als Direktor so in den Ruhezustand entlassen wurde. Vor diesem Hintergrund ist Guyers Angst vor der „grosse[n] Einsamkeit“ und seine unverkannbare Verbitterung – wie sie aus den Quellen herauszuspüren ist – mehr als verständlich.

Zum Glück wurden neue Aufgaben an Guyer herangetragen, an denen er sich wieder aufrichten konnte. Einmal mehr siegte sein tatkräftiges Naturel, so dass er noch mehr als zwei Jahrzehnte sinnvoller Tätigkeit erleben durfte.

Von den äusseren Rahmenbedingungen, welche die Lebensspanne Guyers von 1892 bis 1980 prägten, waren es wohl die beiden Weltkriege, die den nachhaltigsten Einfluss auf Guyers Denken ausübten. Im ersten Weltkrieg stand er als junger Mann im Aktivdienst und vor dem zweiten Weltkrieg setzte er sich über Jahre für die Geistige Landesverteidigung ein.

Weitere Einflüsse auf Guyers Denken und Handeln resultierten aus seiner umfassenden Auseinandersetzung mit dem beruflichen und gesellschaftlichen Leben, sowie aus der Begegnung mit bedeutenden Denkern. Hier ist an erster Stelle sein einflussreichster akademischer Lehrer an der Universität Zürich zu nennen: G. F. Lipps und als zweite grosse Figur Pestalozzi.

### 1.11.2 Guyers Nachkommen blicken zurück

Nach diesen Betrachtungen eines aussenstehenden Nichtzeitgenossen Guyers folgen nun die Schilderungen der Eindrücke, die Guyers Nachkommen aus jener Zeit geblieben sind, sowie ihre rückblickend gemachten Überlegungen zu Leben und Werk ihres Vaters.

#### *Guyer im Rückblick – seine Nachkommen erzählen*

*Die beiden Töchter und der Sohn Guyers erinnern sich (Befragungen 1 u. 3): Ihr Vater verbrachte den grössten Teil seiner Freizeit in der Studierstube. Die Kinder erlebten den riesigen Einsatz, den ihr Vater für seinen Beruf und seine Publikationen leistete. Daneben spielte er regelmässig Klavier und Geige und malte Bilder. Die persönliche, schulische und intellektuelle Entwicklung seiner Kinder und später auch seiner Enkel verfolgte er jedoch mit grossem Interesse und Engagement.*

*Dieses Interesse zeigte sich in drei Bereichen. Da waren die Tischgespräche, bei denen er*

*immer interessante Themen aufgriff. Je älter die Kinder wurden, desto mehr mit politischem und weltanschaulichem Inhalt. Allerdings blieb er ihnen in diesen Situationen nicht als pädagogischer Praktiker in Erinnerung, der es besonders verstanden hätte, ihre Meinungen zur Geltung kommen zu lassen. Er führte häufig Monologe und war ungeheuer emotional und konnte sich im Gespräch unnötigerweise ereifern. Zweitens überprüfte er ihre Hausaufgaben und half bei Schwierigkeiten. Drittens besuchte er die Kinder in der Schule und bezog dort auch jederzeit Stellung, falls er es für notwendig erachtete. Dies praktizierte er auch bei seinen Enkeln: Er erkundigte sich nach deren schulischen Entwicklung und stattete auch bei ihnen Schulbsuche ab.*

*Dazu blieb den Nachkommen Guyers ein Beispiel aus der Mittelschulzeit in Erinnerung, bei dem sich ihr Vater in klarer Art und Weise für einen Schüler jüdischer Abstammung gegen den Rektor einsetzte. Allerdings waren solche Aktionen ihres Vaters für sie als Schülerinnen und Schüler nicht ganz unproblematisch.*

*Ihr Vater engagierte sich aber auch immer wieder für das Weiterkommen anderer Menschen und nahm Gelegenheiten, andere Menschen zu fördern oder zu unterstützen, ohne Umschweife wahr. Zum Beispiel finanzierte er Giuditta, der Tochter von Frau Tommasi<sup>92</sup>, die Hausangestellte der Familie Guyer war, ein zehntes Schuljahr. Einer anderen Frau – sie war die Schneiderin ihrer Mutter – bezahlte er einen Beitrag an die Ausbildung ihres begabten Sohnes zum Pianisten.*

*Jedes Jahr verbrachte ihr Vater eine Woche alleine an einem Ort, wo er ungestört arbeiten konnte. Im Sommer weilte er mit der Familie fünf Wochen im Bündnerland in einer Ferienwohnung. In dieser Zeit pflegten sie praktisch keine gesellschaftlichen Kontakte. Die Kinder erlebten dort mehrere Male, wie ihr Vater angefragt wurde, die 1.-August-Rede zu halten, und wie er nach kurzer Vorbereitung am Fest des schweizerischen Nationalfeiertages eine fesselnde Rede hielt. Bei dieser Gelegenheit lernten sie die enorme Ausstrahlung ihres Vaters als exzellenten Redner kennen. Bekannt war er auch für seine beeindruckenden Reden an Familienfesten und natürlich als Direktor des Oberseminars<sup>93</sup>.*

*Die Kinder erinnern sich auch daran, dass der Umzug der Familie von Basel nach Zürich, bei ihrem Vater mit dem Fernziel verbunden war, sich so bald als möglich für den Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Zürich zu bewerben. Die Direktorenstelle am neuen Oberseminar des Kantons Zürich entsprach zwar seinen Vorstellungen, sollte aber nur eine Zwischenstation sein. Wie in Basel hatte er aber auch in Zürich das Pech, dass der Erziehungsdirektor, der ihn einstellte, bald darauf starb und dessen Nachfolger nicht auf*

<sup>92</sup> Alexander J. Seiler (1992u) zeichnete die Lebenserinnerungen der Giuditta Tommasi, der Tochter der Haushaltsgehilfin Tommasi, am 13. Juli 1992 aufgrund eines Gesprächs mit ihr auf. Es war geplant, die Aufzeichnung fortzuführen und allenfalls zu verfilmen, doch Giuditta Tommasi starb am 25. Juli 1992 an einem Asthmaanfall. Die Erinnerungen von Giuditta Tommasi an die Familie Guyer hat in der Aufzeichnung von Seiler folgenden Wortlaut: "Neun Jahre war ich in die Schule gegangen, und ein Professor am Seminar, Professor Guyer, Walter Guyer, bei dem meine Mutter auch putzen ging, sehr nette Leute, der Professor Guyer zahlte mir noch ein zehntes Jahr in einer besseren Schule, in der Stella Maris in Rorschach. Später wurde er übrigens Direktor am Seminar Küsnacht [gemeint ist wohl Zürich]. Der zahlte das, und das war sehr fein für mich. Die waren sehr nett und sprachen auch immer mit mir, auch die Frau Guyer, die fanden einfach, ich soll noch ein Jahr in die Schule. Das war ein ganz wichtiges Jahr für mich, in der Stella Maris bei den Nonnen" (Seiler, 1992u).

<sup>93</sup> An dieser Stelle sei auf die Erinnerung Hans Aebli an Guyers Eröffnungsrede in der Wasserkirche verwiesen. In jenem Moment habe sich Aebli gefragt: "... ob er [gemeint ist Aebli selber] wohl auch einmal so schöne und wahre Gedanken ganz aus eigener Kraft zu denken und auszusprechen vermöchte" (Aebli, 1962).



*seiner Seite stand. Als Seminardirektor musste er zudem ständig erleben, dass sein Werk, das Oberseminar, nur als zweitrangig galt und die Universität bei der Zuteilung finanzieller und räumlicher Ressourcen bevorzugt wurde. Das Seminar hatte von Anfang an Platzprobleme. Die Versprechungen zur Abhilfe wurden nicht eingehalten, der Kanton quartierte das Seminar sogar aus dem Rechberg aus und platzierte es in Baracken auf der Wiese des Kantonsspitals.*

*Trotz seines Ziels, an die Universität zu gelangen, war ihr Vater aber seinem Wesen nach kein Karriereplaner. Er hatte zwar das grosse Ziel einer Professur an der Universität gehabt, aber die Schritte dahin berechnend durchdacht. Sah er eine Aufgabe, so packte er sie mit ungeheurer Intensität an. Seine Meinung vertrat er vehement und sagte gerade heraus, was er dachte, so dass es nicht erstaunt, dass er manchmal sehr undiplomatisch agierte. Vielleicht waren es diese Art der Auseinandersetzung, aber auch sein Wesen, weshalb er eher den Alleingang suchte. Dies hinderte ihn daran, wirklich Rückhalt zu finden bei den Kollegen seines Fachbereichs und in der Gesellschaft. Dass er als möglicher Nachfolger von Stettbacher an der Universität nicht berücksichtigt wurde, erlebte er als grosse Niederlage. Dies bestätigte er oft durch die Aussage, er wäre nicht von Basel weggegangen, wenn er gewusst hätte, dass er nicht an die Universität Zürich gewählt würde.*

*Guyer betrachtete die Umsetzung des neuen Lehrerbildungsgesetzes und den Aufbau des Oberseminar als Teil seines Verdienstes und war stolz darauf, dass er nach dem Krieg von den Besatzungsmächten zu Workshops nach Deutschland eingeladen wurde, und so mit seinem Wissen bei der Reorganisation des deutschen Bildungswesens mitwirken konnte. Guyer übte aber vor allem auch einen bedeutenden Einfluss auf seine Schüler aus, darunter Hans Aebli und Bärbel Inhelder, und machte sich verdient beim Aufbau und der Durchführung der Umschulungskurse für Berufsleute in der Zeit des Lehrermangels. Schliesslich war er noch als Pensionierter am Aufbau der Realschule im Kanton Zürich beteiligt. An dieser Arbeit beteiligte er sich aus der Überzeugung heraus, dass auch manuell begabte Menschen gut ausgebildet werden müssten.*

*Gemäss Guyers Kindern war Guyer von seinem Denken und Handeln her für seine Zeit ein progressiver, aufgeschlossener Mensch. Er befasste sich mit neuen Formen der Landwirtschaft, als er am Buch über Kleinjogg schrieb, und interessierte sich für die ökonomische Bewegung der Freiwirtschaftler<sup>94</sup>. Schon 1962 schlug er seiner Tochter vor, Programmiererin zu werden und bereits 1966 erschien von ihm in der „Neuen Zürcher Zeitung“ ein Artikel, in dem er für das Frauenstimmrecht Stellung bezog<sup>95</sup>.*

<sup>94</sup> Eine von Silvio Gesell seit den 1920er Jahren propagierte Lehre, die eine Marktwirtschaft mit völliger Wettbewerbsfreiheit und die Beseitigung arbeitslosen Einkommens (Zins, Grundrente) durch Frei-Geld und Frei-Land forderte.

<sup>95</sup> Guyer (1966) schlug in jenem Artikel vor, die Frauen sollten eine eigene Partei gründen, um nicht in den Sog der Gewohnheiten der Männerparteien zu geraten, denn nur dann könnten sie ihre Eigenheit bewahren und wirklich belebend auf das politische Leben einwirken. Andernfalls würde das Frauenstimmrecht lediglich zu einer Verdoppelung der Stimmenzahl führen. Zudem vertrat er die Meinung, es müsste ein Zivildienst für Frauen eingerichtet werden, in dem diese ein Beziehungsnetz für eine mögliche spätere politische Arbeit aufbauen könnten. In einer Stellungnahme zu Guyers Ausführungen in derselben Ausgabe der NZZ bezeichnete die Autorin Hulda Autenrieth-Gander (1966) den Vorschlag Guyers als eine „unzulässige Idealisierung und Schablonisierung der Frau“, seien doch die Lebensformen der Frauen heute sehr vielfältig und ihr Wesen entspreche durchaus nicht immer der Idealvorstellung von der altruistischen und schöpferischen Urmutter. Die Gegenargumente von Autenrieth-Gander machten die Grenzen der Fortschrittlichkeit Guyers deutlich. Er war für die politische Gleichberechtigung, wies ihr aber eine nur leicht abgewandelte, traditionelle gesellschaftliche Rolle zu. Hulda Autenrieth argumentierte anders. Ihr

*Guyer war ein künstlerisch und allgemein vielseitig begabter Mensch, der aber infolge seiner Herkunft nicht die ihm entsprechende Laufbahn wählen konnte. Darum fand er in seinem Leben nicht wirklich Erfüllung. Er war nicht prädestiniert für eine Lehrer- und Pädagogenlaufbahn, und wäre bei freier Wahl wohl etwas anderes geworden. Als Person war er im Gefühlsmässigen unfrei und konnte nie wirklich offen über seine im tiefsten Innern gehegten Lebensentwürfe und Wünsche sprechen.*

*Auch bezüglich der Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen erlebten die Kinder ihren Vater als unfrei. Er konnte praktisch nie auf einen Mitmenschen zugehen, um einen Fehler einzugestehen. Seine Vorstellungen und sein Handeln waren rigoros. Seinen Kindern erschien er oft als unberechenbar und in seinen Aussagen war er manchmal sehr direkt oder sogar verletzend<sup>96</sup>. Ihr Vater konnte die engen Vorstellungen, die sich aus seiner Herkunft ergaben, nie wirklich überwinden, so dass er letztlich in den Moral- und Erziehungsvorstellungen des 19. Jahrhunderts befangen blieb. Von daher kam es wohl, dass sich Guyers Kinder in ihrem Sein und ihrer Entfaltung eingeengt fühlten, obwohl er grosses Interesse an ihrer Entwicklung zeigte. Indem ihr Vater nämlich gegenüber anderen Menschen immer kompromisslos zu seiner Sache stand und für diese kämpfte, konnte sich bei ihnen als Kinder nie das Gefühl entwickeln, in der Gemeinschaft aufgehoben zu sein. Auch war seine Beziehung zu seiner Frau eine traditionell-patriarchalische geblieben. Vater und Mutter waren sich wohl in gewissen Grundlegenden Werten einig, aber sie hatten als Kinder den Eindruck, dass die Mutter gesamthaft im Leben ihres Vaters immer eine untergeordnete Rolle gespielt habe.*

*Guyers Kinder erlebten ihn also über grosse Teile seines Lebens als einen innerlich zerrissenen, von Unzufriedenheit belasteten Menschen. Seine Erfolge, die er ohne Zweifel hatte und die seine Kinder auch sahen und miterlebten und seine Wünsche, Massstäbe und Ziele standen offenbar nicht miteinander im Einklang. Er selber beurteilte seine Tätigkeit als Seminardirektor und das Seminar als Bildungsinstitution immer als zweitrangig und konnte die mangelnde Unterstützung der Ausbaupläne für das Seminar nicht realistisch beurteilen. Darum fühlte er sich für sein Werk zu wenig geehrt. Hinzu kamen sicher auch noch die Freundschaften, die zu Feindschaften geworden waren und als Letztes die Nichtwahl zum Professor an der Universität Zürich. Schliesslich hatte er auch das Gefühl, es materiell nicht weit gebracht zu haben. So fiel die Bilanz für ihn gegen Ende seiner Lebenszeit negativ aus. Diese Disposition in der Wahrnehmung Guyers verhinderte wohl auch, dass er die Anerkennung der Menschen, die wirklich auf seiner Seite standen, als solche erleben konnte.*

Diese Erinnerungen der Nachkommen Guyers sind aufschlussreich. Ihre sehr persönlichen Aussagen geben den Blick frei auf eine tiefere Schicht des Menschen Guyer. Obwohl sie bei ihrem Vater den guten Willen und das Engagement für ihre Anliegen anerkannten, wird deut-

---

war es gleich, wenn sich die Anzahl Stimmen verdoppelt, denn sie verlangte die politischen Rechte nicht für die Frau als Geschlechtswesen, sondern als grundsätzliches Recht für die Frau als Mensch.

<sup>96</sup> Rudolf Guyer erzählte dazu folgende kleine Geschichte: Sein Vater hielt am Ustertag 1943 eine Rede und wurde anschliessend vom anwesenden Bundesrat dafür gelobt. Als er wenig später wieder mit diesem Bundesrat ins Gespräch kam, habe dieser seine Anerkennung für die gute Rede wiederholt, worauf ihm Guyer zur Antwort gab: "Das haben sie mir schon einmal gesagt!"

lich, dass sie verzichten mussten – verzichten auf einen Vater, der für sie als Kinder mehr Mussezeit gehabt und ihren Anliegen gegenüber mehr Verständnis und Offenheit gezeigt hätte. Aus ihren Schilderungen lässt sich erahnen, dass Guyer sehr intensiv mit sich und dem beruflichen Leben beschäftigt war. Vor diesem Hintergrund wird ihre paradox anmutende Aussage, ihr Vater sei nicht für die Pädagogenlaufbahn prädestiniert gewesen, eher nachvollziehbar.

## 1.12 Guyers Beziehungsnetz

Die Darlegungen im biographischen Teil dieses Buches dienen auch dem Ziel, Guyers Beziehungsnetz transparent zu machen. In den folgenden Abschnitten wird die Vielfalt der Kontakte und Beziehungen systematisiert, wodurch sich gewisse Strukturen erkennen lassen.

### 1.12.1 Merkmale von Guyers Beziehungsnetz

Insgesamt konnten sieben Gründe gefunden werden, die Guyer veranlassten mit jemanden in Kontakt zu treten.

1. Die berufliche Tätigkeit als Seminarlehrer und Seminardirektor
2. Die Vortragstätigkeit
3. Die Mitarbeit in Kommissionen mit kantonalen oder regionalen Aufgaben
4. Die Herausgabe des Buches „Erziehungsgedanke und Bildungswesen in der Schweiz“ (1936)
5. Die verschiedenen publizistischen Tätigkeiten
6. Die Teilnahme an den Workshops der Amerikaner in Deutschland (beispielsweise der Esslinger Tagungen)
7. Besondere persönliche oder berufliche Interessen

Aus welchen Gründen Guyer zu den pädagogischen Workshops der Amerikaner eingeladen wurde, lässt sich mit dem vorhandenen Material nicht erklären. Einige Briefdokumente belegen, dass er zumindest einmal zusammen mit Stettbacher dort weilte. Aus diesen Aufenthalten in Deutschland ergaben sich aber für Guyer wichtige Beziehungen.

Die wichtigsten Personen in Guyers Beziehungsnetz, die namentlich durch den Briefnachlass Guyers bekannt sind, lassen sich in folgende Gruppen einteilen: Seminardirektoren, zu denen Schälchlin, Schohaus, Schmid, Zeller und Schraner zählen, Pestalozziforscher und -kenner, darunter Dejung, Stettbacher, Spranger und H. Roth (CH), Alternative, wie Geheeb,

W. Koller und Briner, Politiker, u. a. J. Huber, A. Brunner, R. Briner und E. Frei, Berufskollegen aus seiner Seminarlehrerzeit im Kanton St. Gallen, namentlich Inhelder, L. Weber (jun.) und G. Thürer, Schweizer Universitätsprofessoren, besonders Klinke, Hanselmann und Scanzini, Gelegenheitskontakte, beispielsweise zu U. Wille (jun.), zu den Bundesräten Minger und Meyer, ferner zu S. Ucko, Hans Vetter, Holfelder, Jung und Jaspers, ehemalige Schülerinnen und Schüler, primär B. Inhelder, H. Aebli, Ulrich Im Hof, P. Neidhart und deutsche Pädagogen, wie Flitner, Lochner, Brauch, Riedel, Strunz und Brezinka.

Einige Beziehungen – wie diejenigen zu Schälchlin, Schohaus oder Klinke – blieben auf rein berufliche Interessen beschränkt, während andere – wie diejenigen zu Briner, Koller, Geheeb, Flitner oder Brezinka – allmählich enger wurden, einen persönlicheren Charakter annahmen und in manchen Fällen über Jahre oder sogar Jahrzehnte andauerten.

Die in diese Kontakte involvierten Personen beschäftigten sich hauptsächlich mit den Bereichen Schule und Lehrerbildung. In der Schweiz hatte Guyer keine wirklich tragfähigen Beziehungen zu Angehörigen von Universitäten oder Hochschulen; und die Beziehungen zu Personen, die an Hochschulen oder Universitäten in Deutschland wirkten, waren persönlicher Natur. Das heisst konkret: Guyers Wirkungsbereiche waren Lehrerbildung und Volksschule in der Schweiz, dort war er verwurzelt, dort fand er dank seinem Engagement und seinem Auftreten Beachtung oder aber forderte zur Auseinandersetzung heraus.

Interessierte sich Guyer für eine Person, kannte er keine Schranken von Stand und Alter; hielt er es für notwendig, so nahm er Kontakt mit einem Karl Jasper auf, sprach mit einer einfachen Frau oder schrieb einem Bundesrat. Dennoch blieb sein effektiver Wirkungs- und Einflussbereich weitgehend auf die jeweilige kantonale Lehrerbildung und Schule eingeschränkt.

Durch sein Engagement für die Geistige Landesverteidigung erlangte Guyer gesamtschweizerische Bedeutung. Nach der Aufnahme seiner Tätigkeit am Oberseminar verkleinerte sich sein Einflussbereich wieder und umfasste besonders den Kanton Zürich und die Ostschweiz. Mit dem Erscheinen seiner beiden Hauptwerke „Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre“ sowie „Wie wir lernen“ festigte Guyer nicht nur seine regionale Bedeutung sondern erzielte auch im benachbarten Deutschland positives Echo, was wiederum eine Reihe von wervollen Kontakten zur Folge hatte.

Sowohl die Anknüpfungspunkte für Beziehungen als auch die kontaktierten Personengruppen zeigen es deutlich: Die Kontaktaufnahme war bei Guyer primär sachlich bedingt. Über die Beziehungen zu Stettbacher und Spranger bekam er Zugang zum Gedankengut Pestalozzis, was für seine praktische und theoretische Arbeit von grosser Bedeutung war. Flitner, Lochner, Brezinka und Roth (BRD) vermittelten Guyer den Zugang zu einer Gruppe von deutschen Pädagogen, Geheeb und Briner einen Einblick in die Welt der Privatschulen. Dank

seiner Mitarbeit in der Bildungskommission der schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft bekam er Zugang zu Exponenten anderer Seminarien. Einzig die Beziehungen zu Flitner, Brezinka, Roth (BRD), Geheeb, Roth (CH), Briner und Koller erscheinen einem persönlich und geradezu warmherzig gewesen zu sein. Die Wahl und Gestaltung der Beziehungen lassen jedoch deutlich erkennen, dass Guyer eine Vorliebe für bestimmte Themenkreise hatte. So zeigte er ein fundamentales Bedürfnis nach vertieftem Einblick in psychologische und pädagogische Zusammenhänge des Erziehungs- und Bildungsgeschehens und in die Ereignisse und Hintergründe des politischen Zeitgeschehens. Zudem gab er sich nicht so schnell mit einer Erklärung oder Meinung zufrieden. Durch eingehendes und umfangreiches Studium von Fachliteratur, Zeitungen und Zeitschriften hielt er sich ständig auf dem Laufenden. Der zentrale Ausgangspunkt für all sein Denken und Tun war das Pädagogische. Guyer war stets bemüht, die Bedeutung des Pädagogischen für das menschliche Leben in voller Tiefe und letzter Konsequenz zu erfassen und zu durchschauen. In diesem Sinne schrieb Guyer 1933 an Bärbel Inhelder: „Dieses immense Gebiet der pädagogischen Fragestellung, die eigentlich fast weder Anfang noch viel weniger Ende hat, weil sie das erste und letzte der menschlichen Angelenheit zugleich umfasst“ (1933u14).

### 1.12.2 Guyer und Piaget

Eine Frage, die sich aus der Biographie Guyers stellt, ist die nach der Bedeutung, die Piaget für Guyer hatte. Sie lässt sich mit dem vorhandenen Material nicht hinlänglich klären. Nach Guyers Nachkommen sprach er in der Familie öfter von Piaget. Er wusste, dass Bärbel Inhelder bei ihm studierte und empfahl ihn Jahre später auch Hans Aebli – jedoch nahm er selber nie Kontakt zu ihm auf.

In Guyers Buch „Wie wir lernen“ findet sich ein Verweis auf Piaget (1964, S. 46) und zwar auf dessen Werk „Classes, Relations et nombres“ (1942). Guyer zieht Piagets Forschungsergebnisse zur Begründung des Schuleintrittsalters von sieben Jahren bei, denn Piaget habe zeigen können, dass beim Sechsjährigen der äussere Eindruck noch so stark sei, dass dieser die wirkliche Einsicht in die Invarianz von Substanz, Gewicht und Volumen verhin-dere. Dies verändere sich jedoch zu Beginn des siebten Jahres und sei dem Umstand zu verdanken, dass in diesem Alter „die ‚Reversibilität‘ des Denkens, das heisst die Souveränität der logischen Operationen über die blosse Erscheinungswelt, jenen Grad erreicht hat, der den Namen der wirklichen Einsicht verdient“ (Guyer, 1964, S. 47).

Guyer hatte also bei der Abfassung seines Buches über das Lernen das erwähnte Buch von Piaget mit Sicherheit gelesen. Wie intensiv er sich insgesamt mit den Forschungsergebnissen Piagets befasste, kann auf Grund dessen allerdings nicht beurteilt werden. Mit Gewissheit wusste er jedoch um die enge Zusammenarbeit von Inhelder mit Piaget, denn er bezeichnete

Jean Piaget in der gleichen Quelle als den „berühmtesten der schweizerischen und wohl überhaupt internationalen Experimentalpsychologen“ (Guyer, 1972u3).

In einem Brief an Bärbel Inhelder erzählte Guyer, dass er anlässlich eines Vortrages, den er in Genf hielt, Piaget wieder erkannte und dass er sich erinnerte, mit diesem bei Lipps und Wreschner in den Vorlesungen gesessen zu haben. Über diesen Vortrag berichtet Guyer Bärbel Inhelder:

Ich sehe aus dem Referat von Aebli<sup>97</sup>, dass Piaget einmal bei Lipps und Wreschner studierte, und zwar zur genau gleichen Zeit, da ich das auch tat. Darum kam er mir so bekannt vor, als ich meinen verunglückten Vortrag über Pestalozzi in Genf hielt (ich glaubte vor einem wissenschaftlichen Publikum sprechen zu müssen, und war ganz mit der Philosophie Pestalozzis beschäftigt – aber die Leute liefen davon), es war mit entsetzlich, und ich hätte ja wohl auch französisch sprechen sollen, was ich damals auch noch konnte. (1972u3)

Ob es die Sprache war, das geschilderte Ereignis, an das er sich auch im Alter von 80 Jahren noch genau erinnern konnte, oder andere Umstände, die für Guyer als Barriere wirkten, lässt sich nicht mehr rekonstruieren. Insgesamt kann also nur festgehalten werden, dass Guyer Piaget aus seiner Studienzeit kannte und er dessen Werk zur Kenntnis nahm und als sehr bedeutend einstufte.

---

<sup>97</sup> Es handelte sich dabei um die Laudatio von Hans Aebli, die er anlässlich der Verleihung des Erasmuspreises an Jean Piaget im Jahre 1972, hielt und die in der Neuen Zürcher Zeitung abgedruckt war (Guyer, 1972u).

Alles Wirkliche ist ein Tun; „Wirklichkeit“ kommt von „wirken“. Der Mensch ist jenes „Stück“ Wirklichkeit, in welchem die letztere zum Bewusstsein ihrer selbst, aber auch zum Handeln kommt.  
(Guyer, 1949, S. 17)

## 2 Guyers praktisches Wirken

In diesem Kapitel stehen Guyers Handeln als Seminarlehrer und Seminardirektor sowie seine Tätigkeit als Lehrerbildner, Pädagoge und Publizist im Brennpunkt. Dabei sollen seine Ideen, Absichten und Ziele sichtbar gemacht und wo immer möglich auch seine Beweggründe aufgedeckt werden.

An den Anfang des Kapitels wird ein kurzer Überblick über die historischen Ereignisse und Entwicklungen von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis in die 60er-Jahre des 20. Jahrhunderts gestellt, bildet diese Epoche doch den Handlungsrahmen von Guyers Lebenszeit.

### 2.1 Der geschichtliche Hintergrund

Der im Folgenden wiedergegebene kurze Abriss zur Geschichte der Schweiz in der damaligen Zeit dient dazu, dem Leser den politischen, wirtschaftlichen und sozialen Kontext von Guyers Leben zu vergegenwärtigen. Der betreffende Zeitraum wurde durch die folgenden nachhaltigen Entwicklungen und teilweise extrem dramatischen Ereignisse geprägt: Nach der Gründung des Bundesstaates (1848) Hegemonie des Freisinns und konservative Opposition dagegen – die Auseinandersetzung zwischen diesen beiden politischen Kräften, spitzte sich schliesslich zum „Kulturkampf“ zu –, rasche Industrialisierung und damit das Aufkommen der „Sozialen Frage“, indem der politische Anspruch des freiheitlich-demokratischen Staates und die wirtschaftliche Realität immer mehr auseinander klafften, der Erste Weltkrieg, der

Zusammenschluss der bürgerlichen Parteien und der Aufbau der sozialdemokratischen Opposition nach dem Ersten Weltkrieg, die Weltwirtschaftskrise, der so genannte „innere Zusammenschluss“ – wie die Annäherung der Sozialdemokraten an das bürgerliche Lager in den 30er-Jahren angesichts der äusseren Bedrohung bezeichnet wird –, die Abwehr gegen aussen durch die „Geistige Landesverteidigung“, der Zweite Weltkrieg, der wirtschaftliche Aufschwung danach und der Beginn des „Kalten Krieges“.

Die innenpolitische Situation nach den ersten Wahlen in die Bundesversammlung von 1848 führte eindeutig zur Hegemonie des Freisinns, gegen den sich eine konservative Opposition entwickelte. Im Hof (2001) beschreibt den Freisinn als weltanschaulich geprägte Volkspartei, die alle Bevölkerungskreise vom Bauern bis zum Intellektuellen umfasste und folgende Merkmale aufwies: patriotisch-national, mehr oder weniger zentralistisch, freiheitlich und demokratisch, antiklerikal und antipatrizisch. Dem Freisinn stand eine kantonal unterschiedlich starke Opposition gegenüber, die sich durch eine gemeinsame Grundhaltung auszeichnete, geprägt von Föderalismus, Kirchlichkeit, Verharren in der alten patriarchalischen Ordnung und Industriefeindlichkeit.

Der „Kulturkampf“ gab der politischen Landschaft jahrzehntelang das Gepräge. Dazu Moser (1978): „Die politischen Auseinandersetzungen sind nach 1874 immer noch beherrscht vom sogenannten ‚Kulturkampf‘, dem Konflikt also zwischen dem liberalen und dem katholisch-konservativen Teil des Bürgertums. Diese Auseinandersetzung nimmt jedoch im Verlauf der siebziger Jahre ab. ... war doch die Schul- und Volksbildungsfrage ein zentraler Konfliktpunkt des Kulturkampfes, an dem er sich immer wieder entzündete“ (S. 44-45). Dass diese Auseinandersetzungen jedoch noch bis anfangs des 20. Jahrhunderts andauerten, zeigt sich nicht zuletzt auch an mehreren Stellen in Guyers Werk: Vor allem in seiner St. Galler-Zeit stellt er schulpolitische Probleme gelegentlich noch als Folgen des Kulturkampfes dar.

Von grosser Bedeutung für die politische und wirtschaftliche Entwicklung wird die in den achtziger und neunziger Jahren des 19. Jahrhunderts auftauchende „Soziale Frage“. Kost (1978) beschreibt, wie sich Wirtschaft und Politik in jener Zeit zunehmend verflochten und wie sich die Lebensverhältnisse für die breite Bevölkerung unter den Folgen der kapitalistischen Produktionsweise verschlechterten, so dass die vom freiheitlich-demokratischen Staat in Aussicht gestellte wirtschaftliche Gerechtigkeit und rechtliche Gleichheit mehr und mehr in Widerspruch zur wirtschaftlichen Realität geriet. Dies führte zu einer zunehmenden sozialen Polarisierung und zur Verschärfung des Kampfes zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern. In diese Zeit fielen denn auch die Gründungen der grösseren, überdauernden Arbeiterorganisationen, des Gewerkschaftsbundes (1880) und der sozialdemokratischen Partei (1888), die allerdings erst um die Jahrhundertwende einen grossen Aufschwung erlebte. In der Folge hielten auch neue politische Praktiken – wie der Streik und ab 1904 das Prinzip des Klassenkampfes – hierzulande Einzug.



International war ab 1871 von Bedeutung, dass zu den beiden schon vorhandenen Grossmächten Frankreich und Österreich zwei weitere hinzukamen: das Deutsche Reich und das Königreich Italien. Dies führte zu einer Stabilisierung der politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse in Europa. Nach Im Hof war die Friedensepoche von 1871 bis 1914 für den im Herzen Europas liegenden Kleinstaat Schweiz von grosser Bedeutung; dieser trat mit allen Mächten der Welt in gute Beziehungen und wurde aktives Mitglied damals ins Leben gerufener internationaler Organisationen wie des Roten Kreuzes, der internationalen Telegraphenunion und des Weltpostvereins, um nur einige zu nennen. Zudem nahmen zahlreiche politische Exponenten des Schweizerischen Bundesstaates in solchen Organisationen führende Stellungen ein. Alles in allem war gemäss Im Hof die bürgerliche Republik inmitten der bourgeois-liberalen Länder Europas wohlgekommen. Einzig ihre Offenheit gegenüber Ausländern – zum Beispiel an den Hochschulen, die zeitweise als einzige deutschsprachige Universitäten auch Frauen zum Studium zulassen – und ihr prinzipielles Asylrecht, das auch von Anarchisten in Anspruch genommen wurde, führten dazu, dass die Schweiz den umliegenden Ländern gelegentlich suspekt erschien.

In diesen Abschnitt der Schweizer Geschichte fielen laut Im Hof zwei wichtige Entwicklungen: Erstens eine fortschreitende Demokratisierung, die vor allem in der Einführung des fakultativen Referendums 1874 und der Verfassungsinitiative 1891 – die zu einer regen Abstimmungstätigkeit sowie zur Verlegung des Meinungskampfes von den elitären Parlamenten in die breitere Öffentlichkeit führte – zum Ausdruck kam, und zweitens die fortschreitende Vereinheitlichung und Zentralisierung durch die Einführung von bundesweit geltenden Gesetzen<sup>98</sup>, deren Durchsetzung jedoch den Kantonen überlassen wurde. Einzig die Volksschule entging den Vereinheitlichungsbestrebungen, indem 1882 die Einführung eines eidgenössischen Schulsekretariats in einer Volksabstimmung abgelehnt wurde.

Für die wirtschaftliche und politische Entwicklung besonders einschneidend hält Im Hof den Einbruch der Sozialgesetzgebung in die liberale Wirtschaftsordnung, was beispielsweise 1877 die Einführung eines gesamtschweizerischen Fabrikgesetzes zur Folge hatte.

Mentalitätsgeschichtlich von Bedeutung war laut Im Hof die durch die Zentralisierungstendenzen verursachte Verschiebung der Gewichte von den Kantonen zum Bund und vom Parlament auf den Bundesrat bzw. auf die Bundesverwaltung. Die zunehmende Zentralisierung der Verwaltung führte unweigerlich auch dazu, dass untergeordnete Amtsstellen ihre Verantwortung teilweise abgeben mussten, was sich bis auf das einzelne Individuum ausgewirkt haben dürfte. Diese Entwicklung und ihre Folgen für Demokratie und Schule wird denn auch immer wieder in Guyers Reden und Schriften thematisiert.

---

<sup>98</sup> Zum Beispiel Einführung des Obligationen-, Schuld- und Wechselrechts in den Jahren 1874/1881/1883, die Vereinheitlichung des Zollsystems, die Revision der Militärorganisation 1874 und die Übernahme der Oberaufsicht über das Gesundheitswesen, die Forstwirtschaft, die Gewässernutzung und das Berufsschulwesen durch den Bund.

Die rasante Industrialisierung wirkte sich auch in der Schweiz deutlich aus. Im Hof erwähnt in diesem Zusammenhang die Entstehung neuer Zentren wie Winterthur und Schaffhausen, die Zunahme der Bevölkerung im Zeitraum von 1860 bis 1914 von zweieinhalb auf fast vier Millionen, den Rückgang des Bauernstandes zu Gunsten der Arbeiterschaft, die Entfaltung des Unternehmertums, das Aufkommen einer Angestelltenschicht und der Wechsel von der Heim- zur Fabrikarbeit.

Im kulturellen Bereich weist Im Hof auf einen zunehmenden deutschen Einfluss hin und bezeichnet die drei Universitäten von Basel, Zürich und Bern als Varianten der kleindeutschen Universität. Zudem seien 30 bis 50% der Professorenschaft deutscher Herkunft gewesen, so dass der deutsche Einfluss in Literatur, Theater, Kunst und Publizistik gegen 1900 ständig zugenommen habe. Die Kultur der Schweiz und die Mentalität des Schweizers blieben laut Im Hof dennoch von einer grundlegenden Einfachheit und einer bäuerlich-bürgerlichen Prägung gekennzeichnet, was sich in der allgemeinen Demokratisierung und im schweizerischen Schulsystem niedergeschlagen habe. Gerade der gemeinsame Schulunterricht aller Bevölkerungsklassen habe entscheidend zur demokratischen Einheit der Schweiz beigetragen; damit war allerdings auch die Tendenz verbunden, den soliden Durchschnitt zu fördern - und nicht die Elite.

Eine dramatische Zäsur für die politische wie auch für die wirtschaftliche Entwicklung stellte der Ausbruch des Ersten Weltkrieges dar. Im Hof konstatiert, die gesamte Schweiz sei einig gewesen im Willen, ihre Unabhängigkeit und Neutralität zu verteidigen. Jedoch seien die wirtschaftlichen Folgen des Krieges von der freisinnigen Landesregierung zu wenig beachtet worden: So standen hemmungslose helvetische Nutzniesser des Krieges neben einer Bauernschaft, die sich für die Versorgung des Landes abrackern musste, und einer Arbeiterschaft, deren Familien durch die steigenden Preise und längeren Militärdienste von der Verelendung bedroht waren. Die Sozialdemokratie ging in dieser Situation in die Opposition – was der ersten Hälfte der Zwischenkriegszeit ihr politisches Gepräge gab. Die Gegensätze spitzten sich zu, bis 1918 der Generalstreik ausgerufen wurde. Dieser wurde zwar von Truppen aus bäuerlichen und katholischen Kantonen in drei Tagen unblutig niedergeschlagen, was jedoch laut Im Hof dennoch zu jahrelangem Misstrauen zwischen den Parteien führte. Innenpolitisch von grosser Bedeutung waren die Nationalratswahlen von 1919. Damals verlor der Freisinn fast die Hälfte seiner Sitze an die neu gegründete Bauern-, Gewerbe- und Bürgerpartei einerseits und an die Sozialdemokraten andererseits. Die Katholisch-Konservativen konnten ihre Stellung halten und bekamen einen zweiten Bundesratssitz zugesprochen, was die Macht der Bürgerlichen wiederum etwas stärkte.

Laut Moser (1978) stand die Arbeiterbewegung nach dem Abbruch des Generalstreiks und internen Richtungskämpfen geschwächt da. Dies führte dazu, dass sich das „sozialistische Lager“ 1921 in die Sozialdemokratische und die Kommunistische Partei aufspaltete, während

sich die Bürgerlichen zusammenschlossen und die alten Gegensätze zwischen den Radikalen und Konservativen im gemeinsamen Kampf gegen Kommunismus und Bolschewismus überwinden. Obwohl der Bürgerblock den Sozialdemokraten gegenüber nicht zu Konzessionen bereit war, kam es infolge der Bedrohung durch Faschismus und Nationalsozialismus in den 30er-Jahren zum historischen „inneren Zusammenschluss“, der Annäherung der Sozialdemokraten<sup>99</sup> ans bürgerliche Lager.

Laut Holdener (1978) bemühte sich die Schweiz in der ersten Hälfte der 30er-Jahre, die „Soziale Frage“ auf konstruktive Art und Weise anzugehen, die Krisenerscheinungen zu meistern und die soziale Polarisierung zu überwinden. In diesem Sinne wurde 1937 das Friedensabkommen zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern abgeschlossen, das den Arbeitsfrieden langfristig sicherte und – nebst zukunftssträchtigen Produktionsweisen – zu einer kontinuierlichen wirtschaftlichen Entwicklung beitrug, die ab 1935 zum Aufkeimen der Idee der „Schweizerischen Gemeinschaft“ und bildungspolitisch zum umfassenden Konzept der Geistigen Landesverteidigung, führte.

Was die Aussenpolitik betrifft, sind sich Im Hof und Moser einig, dass der Beitritt der Schweiz zum Völkerbund nach dem Ersten Weltkrieg von entscheidender Bedeutung war. Dieser Schritt löste zwar vorerst eine breite Opposition aus. Doch schliesslich gelang es der Schweiz, sich infolge ihres Status der „differenzierten Neutralität“ von der Verpflichtung zu militärischen Sanktionen entbinden zu lassen und sich stattdessen in anderen Belangen sehr aktiv im Rahmen des Völkerbundes zu betätigen. Infolge ihrer aktiven Aussenpolitik galt die Schweiz in jenen Jahren international als Modell für demokratische Institutionen und für den Sprachfrieden, wie Im Hof feststellt.

Ab 1931 geriet auch die Schweiz in die allgemeine grosse Wirtschaftskrise, die alle Industriezweige erfasste und eine Massenarbeitslosigkeit zur Folge hatte. In diese Zeit fällt der so genannte „Frontenfrühling“, ein allgemeiner Aufbruch von Bewegungen verschiedener Ausrichtungen und Ziele, von denen nach Im Hof die „Nationale Front“ relativ erfolgreich war. Jedoch hätten diese Rechtsbewegungen höchstens kurzfristige Erfolge verbuchen können. Doch im Allgemeinen sei der Frontismus mit seiner Imitation nationalsozialistisch-faschistischer Vorbilder bald auf Ablehnung gestossen. Im Hof betont, Hitlers Programm mit dem Motto „Heim ins Reich“ sei von der Mehrheit der Schweizer als nationale Bedrohung wahrgenommen worden, weshalb sich vor allem im deutschsprachigen Raum Politiker und Intellektuelle in der „Geistigen Landesverteidigung“ zusammengefunden hätten. Dabei wurde dem deutschen „Blut und Boden“-Kult die „Schweizerart“ entgegengestellt, indem betont

---

<sup>99</sup> Etappen auf diesem Weg der Sozialdemokratie waren die folgenden: Bekenntnis zu den Grundsätzen der Demokratie (1934), Abrücken vom Ziel der „Diktatur des Proletariats“ (1935), Bejahung der Landesverteidigung (1937), Friedensabkommen von 1937, durch das künftige Arbeitskonflikte nach einem bestimmten Verfahren friedlich gelöst werden sollten (Holdener, 1978).

wurde, dass die Eidgenossenschaft ein freiheitlich-demokratisches Staatswesen darstelle.

Ähnlich argumentiert Holdener. Er vertritt die Auffassung, Faschismus und Nationalsozialismus hätten sich in Europa im Rahmen der geistigen, politischen und wirtschaftlichen Krisen der Nachkriegszeit entwickelt und auch in der Schweiz ihren Einfluss ausgeübt. Dies habe sich im „Frontenfrühling“ 1933 kund getan, als in der Schweiz „verschiedene ‚Bünde‘ und ‚Fronten‘ wie Pilze aus dem Boden schossen“ (1978, S. 101). Nach Holdener rekrutierten sich deren Mitglieder vor allem aus Kreisen des „unzufriedenen Bürgertums“; sie sagten nun dem Marxismus, dem Liberalismus und der Demokratie gleichermassen den Kampf an. Jedoch hält Holderer – wie schon Im Hof – deren direkten Einfluss auf die Politik der Schweiz für gering.

Nach Deutschlands Überfall auf Polen wurde in der Schweiz 1939 die Generalmobilmachung ausgerufen. Frankreichs Fall und Italiens Kriegseintritt führten zur Isolation der Schweiz und zu einer überaus prekären Situation bezüglich der Zufuhr lebensnotwendiger Güter. Im Hof meint, der Schweiz sei es zwar gelungen, diese Zufuhren durch zähe Wirtschaftsverhandlungen zu sichern, doch habe sie aus Angst vor Repressalien Hitlerdeutschlands sowie aus national-egoistischen Gründen in dieser Phase eine restriktive Flüchtlingspolitik betrieben. Innenpolitisch habe man das Aufkommen nationalsozialistischer wie auch kommunistischer Gruppierungen durch das Verbot von extremistischen Parteien verhindert. Im Hof hält fest, zurückblickend erscheine es wie ein Wunder, dass die Schweiz neben Schweden als einziges Land diese Zeit unbeschadet überstanden habe.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges erlebte die Schweiz völlig wider Erwarten einen konjunkturellen Aufschwung in allen Wirtschaftsbereichen, der sie an die Spitze der prosperierenden europäischen Nationen brachte. Im Hof nennt die Merkmale dieser Entwicklung: ein dichtes Netz von Autobahnen, welches das Land überzieht, dicht besiedelte Fabrikstädte mit Hochhäusern, eine beinahe ungehemmte Bodenspekulation, eine Reduktion der Bauernschaft am Anteil der Erwerbsbevölkerung auf 5% und ab 1955 die Erhöhung der Gastarbeiterkontingente, da die Industrie ihren Bedarf an Arbeitskräften nicht mehr aus dem Inland decken konnte. Die Ungleichheiten, die sich durch die Konjunktur ergaben, wurden durch ein System des Ausgleichs kompensiert. Allerdings geschah dies laut Im Hof nicht in der Art des Wohlfahrtsstaates nach französischem, englischem oder schwedischem Vorbild, sondern zum Beispiel durch die Einrichtung der Alters-, Hinterbliebenen- und Invalidenversicherung, die Demokratisierung des höheren Schulwesens sowie durch den Auf- und Ausbau neuer und bestehender Schulen in allen Regionen. Gemäss Im Hof zeichnete sich diese Zeit durch die Verbindung einer freien Marktwirtschaft mit einer von starken Gewerkschaften betriebenen Sozialpolitik aus.

Nach 1945 brachen die Gegensätze zwischen dem sozialistischen und dem bürgerlichen Lager nicht mehr auf. Holdener sieht darin eine Auswirkung des Zweiten Weltkrieges, der eine Art „gesamteidgenössisches Bewusstsein“ hervorgebracht sowie zu einem allseitigen

Verständigungswillen und zu Konzessionsbereitschaft geführt habe. Die Verquickung von Staat und Wirtschaft hätte aber auch im Zeitraum danach ständig zugenommen. Begünstigt wurde das Weiterbestehen der „Sozialpartnerschaft“ zudem durch einen ersten Konjunkturaufschwung in den Jahren direkt nach dem Kriege, der dadurch ermöglicht wurde, dass die Schweiz als beinahe einziges europäisches Land eine vollständig intakte Infrastruktur aufwies. Allerdings blieben damit auch Erneuerungen aus, weshalb der technische Fortschritt in dieser Phase langsamer wuchs als in anderen Staaten. Ein erster Entwicklungsschub wurde durch das Hereinholen ausländischer Arbeitskräfte in den 50er-Jahren ausgelöst. An diese Phase schloss sich – dank der Einführung rationellerer Produktionsmethoden in den 60er-Jahren – wiederum eine Zeit intensiveren Wachstums an, die sich gegen Ende des Jahrzehnts zur Hochkonjunktur entwickelte. Der wirtschaftliche Aufschwung verhalf auch den Arbeitnehmern zu einem gewissen Wohlstand und liess sie die faktischen Ungleichheiten vergessen.

Im Zuge der Neuordnung Europas nach dem Zweiten Weltkrieg – der nur noch die beiden Grossmächte USA und UdSSR hinterlassen hatte – wurden die Gegensätze, die sich aus deren unterschiedlichen Gesellschaftssystemen ergaben, rasch offenkundig und weiteten sich zum „Kalten Krieg“ aus, einer Auseinandersetzung um die Vorherrschaft auf ideologisch-politischer und technisch-wissenschaftlicher Ebene. Dies stellt die letzte wesentliche historische Entwicklung dar, die Guyers Lebenszeit beeinflusste und mit der er sich in verschiedenen Briefen auch befasste.

## 2.2 Die St. Galler-Zeit

Guyers Tätigkeit im Kanton St. Gallen<sup>100</sup> begann im März 1928 mit der Wahl zum Lehrer für Pädagogik und Psychologie am Seminar Marienberg in Rorschach. Schon im August des gleichen Jahres übernahm er auch den Pädagogikunterricht an der Sekundarlehramtsschule St. Gallen (SLS). Nachdem Guyer 10 Jahre gleichzeitig in Rorschach und St. Gallen unterrichtet und in den letzten Jahren in Rorschach auch das Amt des Vizedirektors bekleidet hatte, übertrug man ihm 1938 die Leitung der Sekundarlehramtsschule. Schon drei Jahre später, im Jahre 1941, erfolgte die Berufung Guyers ans Lehrerseminar Basel-Stadt.

Guyers Tätigkeit im Kanton St. Gallen lässt sich also in drei Phasen unterteilen, die sich allerdings zeitlich zum Teil überschneiden: Seminarlehrer in Rorschach – Seminar- und Sekundarlehramtslehrer – Leitung der Sekundarlehramtsschule St. Gallen.

---

<sup>100</sup> Die Quellen für die St. Galler-Zeit entstammen die meisten dem Staatsarchiv St. Gallen. Es sind dies die Protokolle des Erziehungsrates des Kantons St. Gallen (ERP) und dessen Erziehungskommission (EKP) sowie die Amts- (AB) und Lehrerberichte (LB) von Seminar und Sekundarlehramtsschule. Gedruckte Jahresberichte veröffentlichte das Seminar Rorschach erst ab 1956.

## 2.2.1 Guyer als Lehrer am Seminar Rorschach

Am 26. März 1928 wurden Guyers Probelektionen am Seminar Rorschach von einer Delegation des Erziehungsrats des Kantons St. Gallen besprochen. Guyer war einer von vier Kandidaten. Nach übereinstimmendem Urteil der Experten hatten seine Probelektionen durch ihre Klarheit und Lebendigkeit am meisten überzeugt. Man war der Meinung, dass er die „Eierschalen“ der Lehrtätigkeit abgestreift habe. Die Kommentare der Experten sprechen für sich: „... es war gewagt, die ganze Lektion im Wechselgespräch mit den Schülern durchzuführen. Dem Kandidaten ist es gelungen ...“ oder „... was er aus den Schülern herausholte, lässt auf ein ungewöhnliches Lehrtalent schliessen ...“ oder „... grosse Gewandtheit im Verkehr mit den Schülern ...“ (StASG 3.1). Guyer wurde mit einem Pflichtpensum von 20 Stunden zum Hauptlehrer für Psychologie und Pädagogik ans Seminar Rorschach gewählt.

### 2.2.1.1 Erste Schritte als Seminarlehrer

Offenbar gelang es Guyer am Seminar von Anfang an, mit seinem Unterricht zu überzeugen. Schon vier Monate nach Antritt seiner Stelle war in einem Protokoll der Studienkommission von „der guten Lehrtätigkeit des neu gewählten Pädagogiklehrers am Seminar Rorschach“ (StASG 3.2) die Rede und noch im gleichen Jahr wurden Guyer auch der Psychologie- und Pädagogikunterricht an der Sekundarlehramtsschule St. Gallen (SLS) übertragen.

Von 1928 bis 1932 arbeitete sich Guyer gründlich in den Stoff der Seminarstufe ein. In seinem ersten Lehrerbericht<sup>101</sup> für das Schuljahr 1929/30 (StASG 1.1) führte er die Schwerpunkte seiner Unterrichtstätigkeit in den drei von ihm unterrichteten Fächern auf: Im Fach Deutsch hatte er die Schriftsteller Goethe, Gotthelf, Keller und Meyer mit ihren Hauptwerken besprochen. Die selbständigen Arbeiten der Studierenden umfassten Rezitationen, Vorträge sowie acht Aufsätze. Als Vorbereitung für das Erarbeiten der Grundbegriffe der Didaktik besprach er die Hauptgebiete der Psychologie: Empfindungs-, Wahrnehmungs- und Vorstellungslehre, Assoziation, Apperzeption, Denken, Interesse und Aufmerksamkeit. In der Pädagogik behandelte er die Theorie der Bildung und Erziehung, die Geschichte des Erziehungsgedankens von Plato bis Pestalozzi sowie die Hauptvertreter der modernen Pädagogik. Zudem liess er die Studierenden selbständige Referate halten.

In seinen Lehrberichten treten drei Elemente seiner Lehrtätigkeit besonders stark hervor:

---

<sup>101</sup> Die Seminarlehrer hatten jedes Jahr einen Lehrerbericht zu Händen der Studienkommission des Erziehungsrates zu verfassen. Diese stellten für den einzelnen Lehrer eine Instrument der Reflexion dar, legten zugleich Rechenschaft über seine Tätigkeit gegenüber dem Erziehungsrat ab und dientem diesem als Kontrollinstrument. Die Lehrerberichte enthielten Angaben über den bearbeiteten Stoff, über Schwerpunkte in der unterrichtlichen Tätigkeit, über Exkursionen und boten den Lehrern die Möglichkeit, dem Erziehungsrat aufgetauchte Probleme, aber auch Anregungen und Veränderungsvorschläge mitzuteilen. Der Studienkommission oblag die Aufgabe, die Berichte vorzubereiten und dem Erziehungsrat zu unterbreiten. Nach der Beratung im Rahmen des Erziehungsrates wurde eine Stellungnahme zu Händen des Rektors und teilweise auch zu Händen der Lehrkräfte verfasst.

Erstens das Bestreben, alle drei Fachgebiete miteinander zu vernetzen und den Fokus dabei auf die konkrete Unterrichtstätigkeit des zukünftigen Lehrers zu richten. In der Übungsschule beobachtete psychologische Phänomene sowie Probleme von Bildung und Erziehung wurden unter Mitwirkung der Übungsschullehrer bearbeitet, und im Fach Deutsch hielten die Studierenden Vorträge über frei gewählte Themen aus „Pädagogik, Literatur und Leben“. Auf diese Weise wurden „praktische pädagogische Fragen mit den psychologischen verknüpft, um das Verständnis zu erleichtern und den Sinn für das Pädagogische zu öffnen“ (StASG 1.1). Zweitens die Betonung des selbständigen Arbeitens mittels Aufsätzen und mündlichen Vorträgen vor der Klasse. Drittens das Bestreben, die Aussenwelt – das „Leben“, wie sich Guyer ausdrückte – in den Unterricht miteinzubeziehen, indem er mit seinen Studenten zum Beispiel die Irrenanstalt Wil und die Taubstummenanstalt in St. Gallen besuchte oder eine Montessorilehrerin aus Zürich „zur Erläuterung einer modernen Methode anhand reichen Anschauungs- und Betätigungsmaterials“ (StASG 1.2) beizog.

Bald einmal stellte Guyer bei den Studierenden eine mangelnde Reife für den Psychologieunterricht fest: „Die Schwierigkeit des Gebietes allein für die noch recht jugendlichen Psychologiestudenten erfordert eine längere als nur einjährige Vertrautheit mit dem Stoff und den Problemen“ (StASG 1.1). Deshalb schlug er die Verschiebung der Psychologieprüfung ins letzte Seminarjahr vor. Bereits 1932 konnte Guyer die Abschaffung der Psychologieprüfung im ersten Teilpatent und deren Verlegung auf die Schlussprüfung als Erfolg verbuchen, was ihm ermöglichte, „die Probleme der Pädagogik fortlaufend im Zusammenhang mit der Psychologie [zu] betrachten“ (StASG 1.3). Im gleichen Bericht nannte er als Themen seines Psychologieunterrichts die psychologischen Grundfunktionen wie Empfinden, Wahrnehmen, Vorstellen, Interesse und Aufmerksamkeit in Verbindung mit den Unterrichtsprinzipien der Anschauung und der Arbeit. Weitere bearbeitete Themen waren die Logik des Begriffs, das Urteil sowie die induktive und deduktive Methode in Naturwissenschaft und Mathematik.

Schon im folgenden Jahr wartete Guyer mit zwei weiteren Erneuerungsanträgen auf. Er schlug vor, die Studierenden der 4. Klasse sollten in Zukunft „ihr pädagogisches Verständnis vertiefen durch zusammenhängende Tätigkeit in der Übungsschule während zweier ganzer aufeinander folgender Tage je in der Unter- und Oberschule (bisher nur Einzellektionen – und Nachmittagspraxis)“ (StASG 1.2). Zudem stellte er den Antrag, mit den Seminaristinnen und Seminaristen ein einwöchiges Lernvikariat<sup>102</sup> durchzuführen, mit folgender Begründung:

Die gesamte 4. Klasse geht zu tüchtigen Lehrern auf dem Land und in der Stadt; jeder einzelne Seminarist wird von einem Lehrer in seiner Schule zur zusammenhängenden Schulpraxis während einer Woche angeleitet und gibt Rechenschaft über seine Lektionsvorbereitungen, die Lektionen, die Kritik

<sup>102</sup> Guyer beschrieb die Durchführung der Lernvikariate so: „... jeder einzelne Seminarist wird von einem Lehrer in seiner Schule zur zusammenhängenden Schulpraxis während einer Woche angeleitet ...“ (StASG 1.2). Die Studentinnen und Studenten wurden also von den Klassenlehrern permanent begleitet, deshalb würde man das Lernvikariat heute eher als Praktikum bezeichnen. Bei Lernvikariaten nach heutigem Verständnis führt die Studentin oder der Student eine Klasse selbständig, während der Klassenlehrer zum Beispiel eine Weiterbildung besucht.

durch den Lehrer und seine gesamten Erfahrungen zuhanden der Übungslehrer und des Pädagogiklehrers. Dadurch wird nicht nur die pädagogische Erfahrung der angehenden Lehrer, sondern auch der Kontakt zwischen Lehrerseminar und aktiver Lehrerschaft verbessert. Der Kandidat hat sich so schon während der Seminarzeit mit stundenplantechnischen, lehrplantechnischen und den übrigen praktischen Fragen der Schulen aktiv auseinanderzusetzen. (StASG 1.2)

Die Erfahrungen mit diesen Lernvikariaten fiel sehr positiv aus. Den Studierenden gingen „erst jetzt ... das Wesen und die Bedeutung, auch die Schwierigkeit und Schönheit der kontinuierlichen Gesamtführung einer Schule“ auf, ja „manche bezeugten, sie hätten zum ersten Mal in ihrem Leben und im Seminar erfahren, was wirkliche Arbeit ist“ (StASG 1.4), da sie sich ohne Ablenkung durch die allgemeinbildenden Fächer voll und ganz dieser Arbeit widmen konnten. Damals formulierte Guyer erstmals seine Gedanken zur Tertialisierung der Lehrerbildung:

Im Allgemeinen sind die Seminaristen immer noch mit den Anforderungen der allgemeinen Ausbildung in den verschiedensten Gebieten überladen. Sie kommen nirgends zu einer Vertiefung, was für die spätere Aktivität und Unvoreingenommenheit im Leben keine guten Folgen haben kann: Man gibt später den eigenen Schülern das Futter, wie man es selbst empfangen hat. Das führt wiederum zu einer zu grossen Rezeptivität, die alles an sich herankommen lässt, ohne dass man sich eigentätig mit den Problemen auseinandersetzt. Von diesem Standpunkt aus sind die neuern Bestrebungen zur Lehrerbildung eindringlich zu begrüssen: die Aufteilung in ein Unterseminar mit vorwiegend allgemeiner Bildung, und in ein Oberseminar mit der beruflichen Ausbildung. Für Psychologie und Pädagogik sind ohnehin die 17 und 18 Jährigen noch zu jung. (StASG 1.4)

Schon im zweiten Jahr nach ihrer Einführung wurden die Lernvikariate auch im Erziehungsrat als erfolgreich beurteilt und auf zwei Wochen ausgedehnt (StASG 1.5). Guyer seinerseits machte im Zusammenhang mit dem durch die Lernvikariate ermöglichten Austausch mit den aktiven Lehrern eine weitere wichtige Erfahrung, die er so formulierte:

Wieder wurde im Anschluss an die Lehrvikariate von verschiedenen Lehrern eine Fühlungnahme mit dem Seminar im Sinne einer Lehrerfortbildung in den Räumen des Seminars selber gewünscht. Die wichtige Frage der Lehrerfortbildung ist damit in einem Punkte aufgegriffen und legt den Gedanken der Verwirklichung nahe. (StASG 1.5)

Guyer erkannte also bei den aktiven Lehrkräften das Bedürfnis nach Reflexion ihrer eigenen Praxis sowie nach Anregung durch Theorie und Lehre.

Während die Seminaristen der vierten Klasse im Vikariat waren, ermöglichte Guyer jedem Studenten der dritten Klasse die Durchführung einer Lektion an der Übungsschule vor den Mitseminaristen, dem Übungsschullehrer und dem Pädagogiklehrer, deren Auswertung im Psychologieunterricht erfolgte (StASG 1.5).

Im selben Lehrerbericht zeigte Guyer bereits zwei weitere Postulate an: erstens „der Verbindung der Handarbeit mit dem übrigen Unterricht grösseres Augenmerk zu schenken“ (StASG 1.5) – um der „überall bemerkbaren Verkopfung der Schulen“ entgegenzuwirken. Zweitens machte er den Vorschlag die Aufnahmeprüfungen für die neuen Seminaristinnen und Seminaristen vorzuverlegen. Offenbar wurden diese Prüfungen bis anhin in den letzten Wochen des Schuljahres durchgeführt. Guyer begründete diese mit den nach den Abschlussprüfungen ermüdeten Seminarlehrern, dem Mangel an Experten in diesem Zeitraum und mit



der Schwierigkeit der abgewiesenen Kandidatinnen und Kandidaten, nach jenem Zeitpunkt noch eine Lehrstelle zu finden.

### 2.2.1.2 Vorschläge für die Verbesserung der Lehrerbildung

Die mangelnde Reife der Seminaristinnen und Seminaristen und die Doppelbelastung durch das Nebeneinander von Allgemein- und Berufsbildung beschäftigte Guyer permanent. Seiner Meinung nach sollte „der zukünftige Volksbildner zu einem selbständig denkenden und seine psychologisch-pädagogischen Probleme fortwährend neu überlegenden Erzieher ausgebildet werden können, sonst bleibt er zeitlebens eingehüllt in ein paar fertige Rezepte und Begriffe von der Seminarzeit her“. Die Erfahrung zeige aber, dass die Seminaristinnen und Seminaristen wohl „mit Begierde besonders die unmittelbar brauchbaren technischen Anweisungen, das Handwerkliche des Unterrichts“ aufnahmen, aber „die jungen Leute eben dann für eine reifere Erfassung der wesentlichen Dinge reif werden, wenn sie das Seminar verlassen“ (StASG 1.6).

Guyers Überzeugung war die folgende: „Gerade psychologische Probleme erfordern ein für das rechte Verständnis reiferes Alter, vor allem auch Erfahrungen im erzieherischen Umgang“; deshalb forderte er bei den Seminaristen den Aufbau einer „pädagogische[n] Gesamthaltung, die auf einer inneren Überzeugung von der Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehbarkeit des jungen Menschen“ beruhe (StASG 1.7). Guyer regte an, die Kandidaten erst mit reiferem Alter aus dem Seminar zu entlassen und allenfalls ein Praktikum einzuschieben. Andererseits stellte er bei den praktizierenden Lehrern ein grosses Bedürfnis nach Fortbildung fest: „In meinen Vorträgen in Lehrerkonferenzen konstatiere ich, dass zwar die Lehrer, ange-regt durch die Nöte des Alltags, bereitwillig sich orientieren lassen, dass sie aber kaum selber die Kraft zur notwendigen Fortbildung finden“ (StASG 1.6). Als Konsequenz aus seinen Beobachtungen forderte Guyer eine neue Form der Lehrerbildung: „Auf jeden Fall sollte der Staat es mit der Seminarbildung nicht als mit dem A und O der Lehrerbildung bewenden lassen ... Die neuen Bestrebungen der Lehrerbildung gehen ja auch einerseits auf eine Späterlegung der eigentlichen beruflichen Ausbildung als auf eine ernsthafte Inangriffnahme der rechten Fortbildung andererseits“ (StASG 1.6).

Guyer war auch bestrebt, die Ausbildung der Lehrpersonen in Fragen der Heilpädagogik zu verbessern. So schrieb er 1937: „Ein besonderes Augenmerk schenke ich seit Jahren dem heilpädagogischen Problem“ (StASG 1.7). Seiner Meinung nach sollten angehende Lehrpersonen über ein Minimalwissen bezüglich aussergewöhnlicher Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen verfügen. Dabei dachte er allerdings nicht an eine eigentliche heilpädagogische Ausbildung, sondern an eine „sorgfältige Orientierung zur Erkenntnis von Abwegigkeiten“ (StASG 1.7). Daraus sollte beim Lehrer der Wille zur Hilfestellung an Schülerinnen und Schülern erwachsen, die in Schwierigkeiten geraten sind.

Wie in der Biographie dargelegt, verfolgte Guyer die Verbesserung der heilpädagogischen Ausbildung für die angehenden Lehrpersonen mit grossem Engagement. So lud er einen Lehrer, der eine Spezialklasse in St. Gallen unterrichtete zu Vorträgen über Erfahrungen im Umgang mit auffälligen Schülerinnen und Schülern ein. Ferner setzte er sich mit Professor Hanselmann von der Universität Zürich in Kontakt, der ihm anbot, alle zwei Jahre für eine Serie von drei Referaten ans Seminar zu kommen (StASG 1.8 u. StASG 1.9). Obwohl der Erziehungsrat eine kantonsinterne Lösung bevorzugt hätte, setzte sich Guyer mit seinen Bestrebungen „aus dem Angebot des heilpädagogischen Seminars Nutzen zu ziehen“ schliesslich durch (StASG 1.9). Der Erziehungsrat willigte ein und legte die Koordination der Vorträge von Hanselmann in Guyers Hände (StASG 1.10).

Die Frage, wie bei den Studierenden eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Inhalten angeregt und dem rezeptiven Charakter der Mittelschulbildung begegnet werden könnte, beschäftigte Guyer konstant: „Ich habe immer versucht, die Aktivität der Klassen nicht durch ‚Frage-Antwort‘, sondern durch eigentliche Diskussion ohne spezielles Aufrufen zu fördern; es kommt so zu mehr als einem Satz“ (StASG 1.7). Deshalb pflegte er in den Klassen die Diskussion, obwohl diese von den Schülern zum Teil als unproduktiv abgelehnt wurde, da dabei kein neuer Stoff dargeboten werde. Guyer beabsichtigte jedoch damit den Studierenden die Möglichkeit zur vertieften, eigenständigen Auseinandersetzung mit grundsätzlichen Themen zu bieten. Eine weitere Möglichkeit, um die Eigentätigkeit und die Selbstreflexion der Seminaristen anzuregen, erkannte er im auswendigen Vortragen von Referaten: „Auch kehre ich strikte zum Auswendiglernen der Vorträge zurück ... da wird er [die Studentin, der Student] aufmerksam auf seinen Ausdruck“ (StASG 1.7).

### 2.2.1.3 Die politische Erziehung wird zum Thema

Zum ersten Mal wies Guyer 1937 – neben der ethisch-religiösen, der ästhetischen, der wissenschaftlichen und der wirtschaftlichen Erziehung – auch auf die Notwendigkeit einer „politischen Erziehung“ hin, und im „Sinne unserer demokratischen Haltung und Gemeinschaft“ (StASG 1.7). Er hielt das Seminar als Institution für den Ort, an dem eine demokratische Gesinnung aufgebaut werden müsse. Offenbar kamen bereits in den Jahren vor 1940 verschiedene Bestrebungen in Gang, um die staatsbürgerliche Gesinnung und Haltung der Heranwachsenden zu festigen. So wurde zum Beispiel G. Thürrer, einem Lehrer an der Sekundarlehrantsschule und langjährigen Freund Guyers, vom Erziehungsrat ein Urlaub gewährt, damit er in Zusammenarbeit mit der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich eine Zentralstelle für Staatsbürgerpflege einrichten konnte (StASG 3.5). Dem gleichen Dokument lässt sich entnehmen, dass an der Kantonsschule, die Sekundarlehrantsschule war eine Abteilung der Kantonsschule, damals staatsbürgerliche Vorträge gehalten wurden. Zu-

dem wurde in derselben Sitzung die Einführung des Faches „Staatsbürgerlicher Unterricht“ an der Kantonsschule erörtert.

## 2.2.2 Guyer als Lehrer an der Sekundarlehrantsschule St. Gallen

Wie bereits erwähnt, übernahm Guyer kurz nach Aufnahme seiner Tätigkeit am Seminar Rorschach auch an der Sekundarlehrantsschule (SLS) die Fächer Psychologie, Pädagogik und später auch Deutsch. Die Sekundarlehrantsschule St. Gallen bildete in einem viersemestrigen Kurs Sekundarlehrer aus und war institutionell der Kantonsschule St. Gallen angegliedert.

### 2.2.2.1 Besinnung auf die psychologische und didaktische Fragestellung

Guyer beschrieb sein Anliegen bezüglich des Psychologieunterrichts im ersten Semester mit den Worten: „Sie [die Psychologie] dient sowohl der Umstellung der vom Stofflichen herkommenden Maturanden auf die psychologische Besinnung gegenüber der Klasse und dem Einzelnen, als der Besinnung auf die didaktischen Hauptpunkte hinsichtlich Auffassung, Intelligenz, Gedächtnis, Interesse usw. als auch der Zusammenfassung der von verschiedenen Seiten kommenden Kandidaten“ (StASG 2.1). Dazu behandelte er die folgenden Stoffe: Vorstellung und Wahrnehmung, Gefühl und Wille, biologisches und geistiges Verhalten des Menschen, Aufmerksamkeit und Ermüdung sowie die besonderen Reaktionsweisen des Kindes. Im zweiten Semester verlagerte er den Schwerpunkt auf die Pädagogik mit Themen wie Erziehung und Bildung, Leben und Schule, Volksschule, Sekundarschule, höhere Schulen, bildender Wert der Fächer, Arbeitsformen im Unterricht sowie Aspekte der Ethik und der Ästhetik. Das dritte Semester widmete er jeweils der Geschichte der Erziehung, pädagogischen Theorien, dem selbständigen Arbeiten mit Quellen und der Auswertung der Lehrvikariate. Im vierten Semester stand eine vertiefte Betrachtung von Pädagogik und Didaktik sowie die Geschichte des Schweizer Schulwesens auf dem Programm.

Guyers Bestreben galt – vor allem in den ersten Semestern – der Harmonisierung der durch die verschiedenen Vorbildungen<sup>103</sup> der Schüler verursachten Unterschiede sowie dem Aufbau eines pädagogisch-psychologischen Bewusstseins und einer erzieherischen Haltung bei den Kandidatinnen und Kandidaten. Er notierte dazu in seinem Lehrerbericht von 1935/36:

Im allgemeinen treten die von der Maturität herkommenden Kandidaten der Sekundarlehrantsschule mit erfreulichem Verständnis an die psychologischen und pädagogischen Probleme heran; sie sind entschieden reifer als die bedeutend jüngeren Seminaristen, von denen einige ja nur zwei Jahre Sekundarschulbildung mitbringen und für die in manchen wichtigen Fächern der Abschluss schon in der 3. Seminarklasse erfolgt. (StASG 2.1)

<sup>103</sup> In die Sekundarlehrerausbildung traten sowohl Absolventen der Gymnasien als auch der Primarlehrerausbildung ein, die teilweise schon als Primarlehrer unterrichtet hatten.

An anderer Stelle bemerkt er zum gleichen Problemkreis: „Die verschiedene Vorbildung der Kandidaten macht es nicht leicht, einen gemeinsamen Nenner für eine fruchtbare Einführung in die psychologische Betrachtungsweise zu finden“ (StASG 2.2).

Das zentrale Anliegen Guyers in der Lehrerbildung war jedoch das pädagogisch-psychologische Bewusstsein und die erzieherische Haltung bei den Lehramtskandidatinnen und -kandidaten. In allen Ausbildungselementen, Fächern und Tätigkeiten suchte er das pädagogische Moment und war bestrebt, dieses der Ausbildung der zukünftigen Lehrpersonen dienlich zu machen. Er sah zwei Umstände, die die Umsetzung dieses Anliegens erschwerten:

Es erfordert überhaupt eine Umschaltung der ganzen Blickweise, bis die Kandidaten von dem sie beschäftigenden übrigen Wissensstoff loskommen und hinhorchen lernen auf die seelisch-geistigen Bedingungen, die auch beim Schüler alles Aufnehmen und Arbeiten erst ermöglichen. Auch für den Sekundarlehrer ist das Erzieherische, die pädagogisch-psychologische Haltung noch von weit grösserer Wichtigkeit als alles bloss Stofflich-Wissenschaftliche; aber das Zurückreissen des ganz im Stofflichen steckenden Kandidaten aus dem stofflichen und didaktischen Materialismus in die psychologische Haltung gegenüber sich selbst und dem Schüler gelingt oft nur schwer, da die 4 Semester mit stofflichen Anforderungen geladen sind. (StASG 2.2)

Die eine Erschwernis lag also Guyers Ansicht nach in der Fixierung der Seminaristinnen und Seminaristen auf das Stoffliche, die er im Werdegang der Kandidatinnen und Kandidaten begründet sah, die andere in der Stofffülle, die in der kurzen Zeit von zwei Jahren zu bewältigen war.

Guyer probierte verschiedene Mittel aus, um seine Kandidaten mit dem pädagogisch-psychologischen Moment beim Menschen ganz allgemein, insbesondere jedoch beim Heranwachsenden vertraut zu machen. Zu nennen sind hier die von ihm eingeführten Lehrvikariate, die Lektionen auf allen Stufen der Übungsschule und die eingehende Besichtigung von Institutionen wie zum Beispiel der Nervenheilanstalt Wil. Einem solchen Besuch mass er eine grosse Wirkung bei, beobachtete er doch, wie er „nachdenklich über das Verderben der Seele und des Körpers machte“ (StASG 2.3). So vertrat er schon bald die Meinung, für die jungen Sekundarlehrerinnen und Sekundarlehrer wäre „eine Praxis als Volontär in Anstalten sehr wertvoll“ (StASG 2.2) und baute diesen Punkt bis zur Forderung aus: „Darum sollte alles getan werden können, um auch den Sekundarlehrer nach der Patentierung noch in Anstalten mit erziehungsschwierigen Kindern unterzubringen, wo er gezwungen ist, auf die psychischen und physischen Möglichkeiten zurückzugehen, statt einfach drauflos zu stoffhubern“ (StASG 2.3).

Wir haben gesehen, dass Guyer seine Ausbildungsziele auch am Seminar Rorschach mit ähnlichen Mitteln umzusetzen versuchte. Doch nahm er beim zukünftigen Sekundarlehrer das Problem der Distanz zur seelisch-geistigen Verfassung Schülers verschärft wahr. Zusätzlich stellte er aber auch Schwierigkeiten bezüglich der Erfüllung der hohen Anforderungen an die theoretisch-inhaltliche Ausbildung fest. So hielt er in seinem letzten Lehrerbericht an der Sekundarlehreramtsschule zusammenfassend fest: „... aber die Erfahrung zeigte, dass die 4 Se-

mester nicht genügen, um die Leute *wirklich* [H.v.V.] selbständig schaffen zu lehren auf wissenschaftlichem Gebiet. Das geht auch für die Universität nicht und bildet einen Übelstand des Sekundarlehrerstudiums in der ganzen Schweiz“ (StASG 2.4).

### 2.2.3 Guyer als Direktor der Sekundarlehramtsschule St. Gallen

Nachdem Guyer die Leitung der Sekundarlehramtsschule (SLS) schon im Jahr 1937/38 stellvertretend inne hatte, wurde er auf das Schuljahr 1938/39 zu deren Direktor gewählt und stand dieser Institution bis Ende Schuljahr 1940/41 vor. Da diese Ausbildung damals noch der Kantonsschule St. Gallen angegliedert war, unterrichteten die meisten Lehrer an beiden Ausbildungsstätten.

An der Sekundarlehramtsschule, zu der eine Übungsschule mit zwei Sekundarklassen gehörte, standen 1937/38 17 Kandidatinnen und Kandidaten der sprachlichen und 15 der mathematischen Richtung – also insgesamt 32 Studierende – in Ausbildung. Der Lehrkörper der SLS bestand aus 34 Lehrkräften (StASG 2.5)

#### 2.2.3.1 Ausbau des Praxisbezugs in der Sekundarlehrerausbildung

Wie in der Primarlehrerausbildung war für Guyer auch in der Sekundarlehrerausbildung der Praxisbezug von grosser Wichtigkeit: „Die Übungsschule bildet einen Grundstock unserer Anstalt, die Grundlage der praktischen Ausbildung und der späteren Haltung im Schulbetrieb. ... Die notwendige Ergänzung zur Übungsschule stellen die Lehrvikariate dar, in denen die Kandidaten den unverfälschten eigentlichen Sekundarschulbetrieb des Kantons kennen lernen“ (StASG 2.5). Die solide Fachausbildung der angehenden Sekundarlehrer beurteilte er positiv, denn diese ermögliche es ihnen in Zeiten des Lehrerüberflusses auch in anderen Bereichen der Wirtschaft eine Beschäftigung zu finden. Allerdings meinte Guyer dazu: „Diese ‚Brauchbarkeit‘, so wertvoll sie gerade auch für die Staatsschule ist, darf aber nicht auf Kosten dessen gehen, was die eigentliche innere Bildung ausmacht. Diese bleibt gerade für unsere Sekundarlehrer *das* [H.v.V.] Problem, besonders in der heutigen, für die geistige Haltung des Volkes gefährvolle Zeit. An ‚Ausbildung‘ haben unsere Kandidaten genug, aber blosser Ausbildung (d.h. Fertigkeiten und Wissen) gibt noch nicht die innere Haltung und Standfestigkeit für die Führung der Jugend“ (StASG 2.5). Handlungsbedarf erkannte Guyer diesbezüglich beim Lehrkörper, der aus Lehrern bestand, die vorwiegend an der Kantonsschule unterrichteten. Diese Lehrer waren mehr auf Ausbildung und weniger auf Erziehung und Bildung im Sinne Guyers ausgerichtet und überdies nur teilzeitlich engagiert.

Zwei Forderungen, die Guyer als Direktor stellte, sind in diesem Zusammenhang von Interesse. Wohl im Hinblick auf die damaligen politischen Ereignisse, stellte er fest: „Die staats-

bürgerlichen Ansprüche an die jungen Leute und damit auch an ihre Führer und Lehrer sind sprunghaft gewachsen“, und er forderte daher eine Aufstockung des Geschichtsunterrichts auf wenigstens zwei Lektionen pro Woche. Ferner verlangte er auch für die Kandidatinnen und Kandidaten der mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung einen mindestens drei Monate dauernden Sprachaufenthalt im französischen Sprachgebiet (StASG 2.5). Erwähnenswert ist zudem ein Sprechkurs von zwei Stunden wöchentlich, der für alle über einen Monat hinweg angeboten wurde.

Ebenfalls aufschlussreich ist die Antwort Guyers an einige Lehrer, die sich in ihren Berichten über die Studierenden beklagten. Er meinte, er selbst habe an ihnen keinen Mangel hinsichtlich ihrer Arbeitshaltung und ihres Pflichtbewusstseins erkennen können. Wo jedoch ein solcher Mangel vorhanden sei, führe er ihn auf die folgende Beobachtung zurück: „Im übrigen fällt auf, wie gerade solche Lehrer sich beklagen, die sonst den Kandidaten die Zügel locker lassen, während andere, die sie straff anziehen, keine Veranlassung zum Moralisieren sehen und den guten Willen der Kandidaten anerkennen“ (StASG 2.5).

### 2.2.3.2 Die Folgen der damaligen politischen Ereignisse

Der Unterricht an der Sekundarlehrsamsschule wurde durch die Militäreinsätze der Studenten und Lehrkräfte zunehmend beeinträchtigt (StASG 2.6). Besonders infolge des Aufgebots zum Grenzschutz und der Mobilmachung im September 1939 mussten viele der Lehrer – inklusive Guyer selbst – aber auch von den Studenten in den Militärdienst einrücken, was zu massiven Störungen der Ausbildung und den Prüfungen führte. Mangels Vorbereitungszeit erliess man bei den Abschlussprüfungen den mündlichen Teil und erwirkte für den schriftlichen Teil einen mehrwöchigen Vorbereitungsurlaub beim Militär. Gravierende Auswirkungen hatte diese Situation, zusammen mit dem schlechten Stellenmarkt, auf die Neueintritte. Für das Schuljahr 1939/40 nahm man nur noch sieben Kandidaten für die mathematisch-naturwissenschaftliche Richtung auf und das erste Semester der sprachlich-historischen Richtung wurde vollständig sistiert (StASG 3.4). Im Jahr 1940 kam die Ausbildung an der Sekundarlehrsamsschule schliesslich beinahe zum Erliegen. Guyer leistete während dieses ganzen Jahres Dienst. Der Deutsch- wie auch der Psychologieunterricht fielen über Monate und der Turnunterricht über ein ganzes Semester aus. Interessanterweise war aber bei den Neueintritten mit 19 neuen Kandidatinnen und Kandidaten ein ungewöhnlicher Andrang zu verzeichnen. Guyer forderte trotzdem, dass die Auswahl der geeigneten Kandidaten sehr sorgfältig vorgenommen werden müsse, denn: „Es besteht unzweifelhaft ein Drang zum Lehrerberuf, wenn auch besonders bei den Eltern der Anwärter der materielle Gesichtspunkt eines kurzen Studiums in der eigenen Stadt oder im eigenen Kanton oft den Ausschlag gibt“ (StASG 2.7).

### 2.2.3.3 Berufung nach Basel

Anfangs 1941 nahm Guyer die Berufung zum Direktor des Lehrerseminars Basel-Stadt an. Der St. Galler Erziehungsrat bedauerte Guyers Weggang und äusserte sich über dessen Tätigkeit in der Lehrerbildung:

Im Verlaufe Ihrer Arbeit im Dienste unseres Schulwesens haben Sie den angehenden Lehrern eine Fülle wertvoller pädagogischer und methodischer Anregungen gegeben, die sich auf unsere Primar- und Sekundarschulen auf das Beste auswirken wird. Im weiteren ist auch Ihre führende Stellung im pädagogischen Schrifttum der Schweiz unserem Kanton und dem St. Gallischen Schulwesen zur Ehre gereicht. (StASG 2.8)

Ausgerüstet mit wertvollen Erfahrungen und Einsichten aus der 13-jährigen Tätigkeit im Kanton St. Gallen war Guyer bestens für die neue Herausforderung – die Leitung einer Institution, die sich auf allen Stufen der Ausbildung von Lehrern widmete – gewappnet.

### 2.2.4 Guyers nachhaltige Wirkung auf die St. Galler Lehrerbildung

Wie wir gesehen haben, war Guyer bestrebt, den Praxisbezug in der Lehrerbildung zu verbessern, die Reflexion über die pädagogisch-psychologische Fragestellung in der Schule zu vertiefen und bei den angehenden Lehrpersonen eine fundierte erzieherische Haltung aufzubauen. Als Seminarlehrer, Sekundarlehrerausbildner und Direktor der Sekundarlehreramtsschule brachte er eine ganze Reihe von Verbesserungsanträgen ein.

#### 2.2.4.1 In der Lehrerbildung realisierte Verbesserungen

Die folgenden Verbesserungsvorschläge von Guyer wurden noch zur Zeit seines Wirkens im Kanton St. Gallen umgesetzt:

1. Einführung von Lernvikariaten (nach heutiger Terminologie Praktika) von mindestens 10 bis 14 Tagen Dauer, und zwar am Seminar wie auch in der Sekundarlehrerbildung
2. Einführung von vier bis sechs Morgenpraktika in der Übungsschule des Seminars
3. Zusammenarbeit mit dem Heilpädagogischen Seminar der Universität Zürich
4. Verschiebung des Werkunterrichts für Seminaristinnen und Seminaristen von der ersten in die höheren Klassen, um den pädagogischen Gehalt des Werkunterrichts besser für die Didaktik nutzbar machen zu können
5. Verlegung der Abschlussprüfung für Psychologie in die letzte Klasse des Seminars, um während der ganzen Seminarzeit eine bessere Verbindung von Psychologie und Pädagogik zu gewährleisten
6. Einführung eines Sprechkurses für die Studierenden sowie für die Übungsschullehrer am Seminar

### 2.2.4.2 In Guyers Unterricht realisierte Verbesserungen

Eine Reihe von Verbesserungen realisierte Guyer in seinem persönlichen Unterricht:

1. Er stellte Kontakte mit dem „wirklichen Leben“ ausserhalb des Seminars her durch Besuche von Anstalten, Sonderklassen und Lehrern, die moderne Unterrichtsmethoden praktizierten
2. Er stellte die Psychologie, Pädagogik, Didaktik und die berufspraktische Ausbildung in gegenseitiger Ergänzung und Vertiefung gesamthaft in den Dienst der Ausbildung der Lehrerpersönlichkeit
3. Er reflektierte das Unterrichtsgeschehen in der Übungsschule und den Praktikas im Hinblick auf die Verbesserung der erzieherischen Haltung der angehenden Lehrpersonen
4. Er liess seine Seminaristinnen und Seminaristen häufig vor der ganzen Klasse Vorträge halten und Texte rezitieren
5. Er führte in den Seminarklassen die freie Diskussion durch, um argumentatives Denken und Selbstvertrauen vor der Gruppe aufzubauen
6. Er liess die Seminaristinnen und Seminaristen Übungslektionen abhalten, die von der Seminarklasse, dem Übungsschullehrer und dem Pädagogiklehrer beobachtet und anschliessend besprochen werden konnten

### 2.2.4.3 Guyers weitere Anregungen zur Verbesserung der Lehrerbildung

Aus Guyers vielfältigen Erfahrungen ergaben sich weitere Verbesserungsvorschläge, deren Realisation in Guyers St. Galler-Zeit zwar ausblieben, die aber wichtige Hinweise auf Guyers pädagogische, psychologische und didaktische Bestrebungen in der Lehrerbildung liefern und die hier aufgelistet werden:

- Forderung nach einer Fortbildung für amtierende Lehrkräfte
- Einführung eines Fachs für „politische Erziehung“ im demokratischen Sinne als Bestandteil der Lehrerbildung
- Ausdehnung der Studienzeit für Sekundarlehrer auf fünf Semester
- Ausbau des Geschichtsunterrichts an der Sekundarlehramtsschule auf zwei Lektionen pro Woche
- Dreimonatiger Aufenthalt im französischen Sprachgebiet für Kandidatinnen und Kandidaten der mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung der Sekundarlehrerausbildung
- Praktika in sozialen Institutionen für frisch ausgebildete Sekundarlehrerinnen und Sekundarlehrer, um sie mit fundamentalen pädagogisch-psychologischen Problemen zu



konfrontieren

- Durchführung von Übungslektionen bei Schülern der Unter-, Mittel- und Oberstufe der Übungsschule durch die Sekundarlehramtskandidatinnen und –kandidaten, damit diese die der Sekundarschule vorausgehenden Stufen kennen lernen

#### 2.2.4.4 Guyers Sicht einer zeitgemässen Lehrerbildung nach der St. Galler Zeit

Nach seinen engagierten Jahren in St. Gallen liessen sich die Merkmale von Guyers Vorstellungen einer zeitgemässen Lehrerbildung bereits deutlich erkennen. Dabei zeichneten sich die folgenden Schwerpunkte ab:

1. Pädagogisch-psychologische Besinnung als zentrales Anliegen in der Lehrerbildung Hohes Lehrerideal, d.h. der ausgebildete Lehrer soll über eine erzieherische Grundhaltung verbunden mit innerer Standfestigkeit verfügen
2. Enge Verbindung von Theorie und Praxis – d. h. theoretische Durchdringung der Praxis und praktische Fundierung der Theorie
3. Ausschöpfung der pädagogischen, psychologischen und didaktischen Möglichkeiten aller Fächer für die eigentliche Berufsbildung
4. Verstärkung der Selbsttätigkeit der Seminaristinnen und Seminaristen
5. Verbesserung und Ausweitung der Ausbildungsmöglichkeiten für die Studierenden durch bessere Organisation der Aufnahmeverfahren und der Ausbildung insgesamt
6. Die eigentliche Essenz aus seiner ersten Phase der praktischen Lehrerbildnertätigkeit fasste Guyer mit den Worten:

Dem zukünftigen Pädagogiklehrer wünsche ich ein 5. Seminarjahr zur Durchführung seiner zentralen Aufgabe, möglichst abgelöst von der Last der allgemeinwissenschaftlichen Ausbildung der Kandidaten und in konzentrierter ruhiger Besinnung derselben für ihre zukünftige berufliche Aufgabe – oder dann, nach einer allgemeinen Mittelschulausbildung, die Zusammenfassung der zukünftigen Lehrer zu einer neu geordneten pädagogischen Berufsbildung. (StASG 1.11)

## 2.3 Die Basler Zeit

Im Dezember 1940 wurde Guyer 48-jährig, nachdem er 28 Jahre im Dienste der Volksschule und Lehrerbildung gestanden hatte, auf den 1. April 1941 zum Direktor an das Kantonale Lehrerseminar Basel-Stadt berufen. Für Guyers Berufung sprachen nach Dafürhalten der Wahlkommission: „Mannigfaltigkeit der bisherigen pädagogischen Tätigkeit und seine praktische Kenntnisse aller Schulstufen“, seine wissenschaftlichen Leistungen, das Sympathische in seiner Persönlichkeit sowie die offensichtliche Stosskraft seines Wesens (StABS 6.1).

Guyer (1934u5) versprach sich von der „pädagogisch so regen Stadt“ und der fortschritt-

lich organisierten Lehrerbildung in Basel einiges hinsichtlich der Umsetzung seiner in St. Gallen gewonnenen Vorstellungen zur Verbesserung der Lehrerbildung.

### 2.3.1 Guyer als Direktor des Lehrerseminars der Stadt Basel

Guyer war der Meinung, dass seine zentrale Stellung in der Lehrerbildung nur gewahrt sei, wenn er den Unterricht in den Fächern Psychologie und Pädagogik selber in den Händen habe, denn „für das Ansehen einer Lehrerbildungsanstalt hängt alles daran, dass ihre Leitung wirkliche Kompetenzen und geistige Belange zu vertreten hat“ (StABS 10). Deshalb übernahm er den Unterricht in Pädagogik von Anfang an in allen Kursen selbst<sup>104</sup>. Zu Beginn unterteilte er die Anwärter in die Gruppe der Primarlehrer und der Mittellehrer<sup>105</sup>, zu denen die Real-, Sekundar- und Untergymnasiallehrer gehörten, mit dem Ziel, jeder Kategorie die „für sie passende Bildungs- und Erziehungslehre“ (StABS 9) zukommen zu lassen. Bald musste er jedoch erkennen, dass die gleichzeitige Arbeit mit zukünftigen Gymnasial-, Sekundar- und Reallehrern beinahe unüberwindbare Probleme in sich barg, da der „Volksschulgedanke“ (Sekundar- und Reallehrer) grundsätzlich verschieden ist von demjenigen der Maturitätsschulen. Der erste bedeutet schulisch einen Abschluss, der zweite schwebt zwischen der Vorbereitung auf die Hochschule und eigenständiger Entwicklungsarbeit am Bildungsalter der Pubertät“ (StABS 9).

Guyer unterrichtete die Pädagogik in der Form von Kolloquien, was sich seiner Ansicht nach sehr positiv auswirkte. Den Studierenden attestierte er einen „erfreulichen Arbeitswillen, ... lebendiges Interesse an pädagogischen Fragen und eine Bildungsfähigkeit, wie sie mir in meiner ganzen bisherigen Seminarpraxis kaum je begegnet war“ (StABS 9).

An den Kandidatinnen und Kandidaten für das Primarlehramt, die alle mit der Maturität eingetreten waren, machte er Beobachtungen, die ihn zu folgender Feststellung führten: „Aber die Maturität bedeutet für die Berufsbildung des Primarlehrers nicht unbedingt den günstigsten Start“, denn „vermisst wird nicht nur von den Übungs- und Pädagogiklehrern, sondern von den Kandidaten selbst der feste Bestand eines konkreten elementaren Wissens, besonders in den Gebieten der Natur, der Heimatkunde, des Wirtschaftlichen, Kulturellen, Politischen und Sozialen“ (StABS 9). Besonders gravierend war bei den in den verschiedenen Fachbereichen an der Universität ausgebildeten Lehrkräften seiner Meinung nach der Mangel an De-

<sup>104</sup> Bisher war die Universität für die Pädagogik zuständig gewesen; fortan war – auf Guyers Ersuchen hin – das Lehrerseminar selbst dafür verantwortlich.

<sup>105</sup> Primarlehrer unterrichteten an der ersten bis sechsten Klasse, ins Gymnasium wurde in Basel nach dem vierten Schuljahr hinübergewechselt, an die sechste Klasse schloss die Sekundarschule als unterste und die Realschule als die mittlere Weiterführung an. Die Absolventen der Mittellehramtskurse wurden entweder Real- oder Sekundarlehrer bzw. nach Durchlaufen der Oberlehrausbildung Gymnasiallehrer. Daraus ergaben sich die drei Hauptausbildungsrichtungen am Basler Lehrerseminar: Primarlehrerkurs, Mittellehrerkurs, Oberlehrerkurs.

tailkenntnissen die auf Anschauung beruhten: „Es wird auf der Universität zu häufig mit Begriffen gearbeitet, hinter denen keine Kenntnisse stecken; an diesem Scheinwissen erleiden die Kandidaten dann Schiffbruch in der Schule“ (StABS 11). Mit den Arbeitslehrerinnen hingegen machte er ganz andere Erfahrungen: „Nichts steht hier in der Luft, überall gibt das Handwerkliche Angriffspunkte, und die Lebendigkeit und Bereitschaft der Kandidatinnen für die theoretische und psychologische Untermauerung ihrer praktischen Aufgabe liess denn auch nichts zu wünschen übrig“ (StABS 9).

Als Direktor des Lehrerseminars verfasste Guyer zwei Jahresberichte (1941 u. 1942). Diesen zu Folge absolvierten in beiden Jahren etwa je 100 Kandidatinnen und Kandidaten die Prüfungen der Seminar- und Ergänzungsfachkurse, während etwa 100 die laufenden Kurse besuchten (StABS 7u. StABS 13); das heisst, dass etwa 200 Studenten in Ausbildung standen. Die Probleme mit denen sich Guyer in seiner Funktion als Direktor zu beschäftigen hatte, waren vor allem die Raumnot, die grossen Belastungen der Übungsschulklassen durch die vielen Praktika und Übungsschulstunden, die Störungen des Betriebes infolge des Aktivdienstes von Seminarlehrern sowie die Rekrutierung von geeigneten Praktikumslehrern (StABS 7u StABS 13). Die Engpässe im Praktikumsbereich belasteten Guyer, wollte er doch allen Kandidatinnen und Kandidaten ein Praktikum auf dem Lande ermöglichen, weil er die Erfahrung gemacht hatte: „Fast alle Kandidaten kehren erfüllt von Berufsfreude und Berufsinteresse in die Stadt zurück“ (StABS 13).

Aus allen Stellungnahmen und Vorkehrungen Guyers wird deutlich, wie er durch und durch pädagogisch dachte und handelte. Pädagogik und Psychologie waren für ihn die zentralen, alles andere durchdringenden Bildungsinhalte in einer Lehrerbildung, ohne dass er deswegen die anderen Bereiche gering geschätzt hätte: Nein, es war gerade Guyer, der den bildenden und erzieherischen Gehalt der anderen Fächer immer wieder hervorhob. Für die Gymnasial-, die Sekundar- und die Primarlehrer wie auch für die Kindergärtnerinnen leitete er – aus deren Stellung im Rahmen der gesamten Erziehungs- und Bildungsaufgabe – eine Teilaufgabe ab und konzipierte für die Auszubildenden einen darauf abgestimmten, adäquaten Lehrstoff in Pädagogik und Psychologie. Dabei stand das Kind entsprechend seinem Entwicklungsstand, seinen Interessen und Begabungen im Mittelpunkt. Doch durfte es angesichts der Komplexität des ganzen Sachverhalts kaum erstaunen, dass Guyer hinsichtlich seines wichtigsten Anliegens die grössten Hindernisse konstatieren musste: „Schwierig gestaltete sich die Umleitung der jungen Leute vom Maturitätsbetrieb zum pädagogischen und didaktischen Denken und Handeln für die Primarschulstufe“ (StABS 11). Deshalb schlug er für die Basler Lehrerbildung Massnahmen vor mit dem Ziel einer „besseren Ausrüstung der Kandidaten mit den Lehrgegenständen“ und einer Vertiefung der „Auffassung des Bildungsgedankens der Primarschulstufe“.

### 2.3.1.1 Guyers Vorschläge zur Verbesserung der Basler Lehrerbildung

Guyers Vorschläge zur Neugestaltung der Basler Lehrerausbildung, die er zu Beginn seiner Rektortätigkeit am Lehrerseminar eingereicht hatte, wurden im Februar 1943 anlässlich einer Sitzung an der Universität Basel besprochen (Protokoll 1<sup>106</sup>, vgl. auch StABS 12).

Guyers Konzept für die Lehrerausbildung basierte auf der „Trennung der Lehrerausbildung nach Bildungstypen“. Für die Primarlehrerausbildung<sup>107</sup> schlug er die Einführung zweier Bildungsfächer zu den Themen „Der Mensch in der Umwelt“ und „Der Mensch in der Geschichte“ vor. Er argumentierte, die Erfahrung habe gezeigt, dass die einseitige Ausrichtung auf die Didaktik und die theoretische Pädagogik in Basel zu einer fehlenden Einsicht in die „Bildungskraft der Lehrstoffe“ geführt habe. Da der bildende Gehalt eines Stoffes erst nach der selbständigen, intensiven Auseinandersetzung mit diesem erschlossen werden könne, wollte Guyer den Kandidatinnen und Kandidaten in zwei „tragenden Bildungsfächern“ die Gelegenheit zu vertiefter, selbständiger Auseinandersetzung mit „Demonstrationen, Überblicken, Exkursionen, Beobachtungs- und Experimentieraufgaben“ bieten. Die Ausbildung der Lehrer des 7. und 8. Schuljahres sollte nach Guyer besonders die „werktätigen Grundlagen“ ins Auge fassen und sich bei den Mädchen ganz auf die zukünftige hauswirtschaftliche Praxis, hingegen bei den Knaben ganz auf die Garten- und Werkstattpraxis ausrichten. Was die Sekundarlehrerausbildung betrifft, schlug Guyer vor, die Kandidatinnen und Kandidaten in Zukunft aus den Reihen der Primarlehrer zu rekrutieren und deren Ausbildung von derjenigen der Mittellehrer zu trennen. Andererseits empfahl er, ein Semester der von der pädagogisch-didaktischen Gymnasiallehrerausbildung ins Universitätsstudium zu integrieren, damit sich die angehenden Lehrer nicht einseitig im rein wissenschaftlichen Betrieb der Universität bewegten, um erst nach Abschluss ihres wissenschaftlichen Studiums die Gymnasiallehrerausbildung am Lehrerseminar – losgelöst vom Fachstudium – in einem Jahr zu absolvieren. In diesem Jahr sollten die Kandidaten auch mit der Praxis auf der Mittelstufe vertraut gemacht werden (StABS 12).

Als Vertreter der philosophisch-historischen Fakultät der Universität Basel, stimmte von Wartburg mit Guyer darin überein, dass die Ausbildung der Sekundarlehrer neu geregelt werden müsse. Für den Mittellehrer (Lehrer des Untergymnasiums) sah er zwar keinen wesentlichen Reformbedarf, in der eigentlichen Gymnasiallehrerausbildung (Oberlehrer) hingegen betrachtete er wesentliche Änderungen für dringend. Da es diese Lehrer mit einer anderen

---

<sup>106</sup> Es handelte sich um das Protokoll einer Besprechung vom 22.2.43, dem die Referate von Guyer und von von Wartburg beigelegt waren.

<sup>107</sup> Primarlehrer unterrichteten an der ersten bis sechsten Klasse, ins Gymnasium wurde in Basel nach dem vierten Schuljahr hinübergewechselt, an die sechste Klasse schloss die Sekundarschule als unterste und die Realschule als die mittlere Weiterführung an. Die Absolventen der Mittellehrerlehramtskurse wurden entweder Real- oder Sekundarlehrer bzw. nach Durchlaufen der Oberlehrerausbildung Gymnasiallehrer. Daraus ergaben sich die drei Hauptausbildungsrichtungen am Basler Lehrerseminar: Primarlehrerkurs, Mittellehrerkurs, Oberlehrerkurs.

Altersgruppe zu tun hätten als die Volksschullehrer und ihre Schüler zudem oft eine ausgeprägt kritisch-intellektuelle Neigung aufwiesen, sei eine vertiefte wissenschaftliche Ausbildung – die den zukünftigen Lehrer miterleben lasse, wie wissenschaftliche Erkenntnisse bzw. Forschung zustande käme – unerlässlich. Im Gegensatz zu Guyer sah er bei der pädagogisch-didaktischen Ausbildung der Gymnasiallehrer keinen Handlungsbedarf, sondern betrachtete eine Ausbildungsdauer von zwei bis drei Monaten als genügend.

So standen sich in Bezug auf die Ausbildung der Gymnasiallehrer die alten Ansichten gegenüber. Guyer war für eine stärkere Gewichtung der pädagogisch-didaktischen Ausbildung, während von Wartburg einer vertieften wissenschaftlichen Ausbildung das Wort redete. Dass es aber notwendig war, sich mit der Frage nach dem angemessenen Anteil von praktischer, pädagogisch-didaktischer Schulung einerseits *und* wissenschaftlicher Ausbildung andererseits auseinander zu setzen, zeigte nicht zuletzt der Vorschlag Guyers, in die Ausbildung der Primarlehrer zwei Bildungsfächer einzuführen, weil er erkennen musste, dass eine einseitig pädagogisch-didaktische Ausrichtung der Lehrerbildung offenbar auch nicht erreicht, was man sich von ihr verspricht.

### 2.3.1.2 Der Wechsel nach Zürich

Anfangs 1942, also ein halbes Jahr nachdem Guyer seine Arbeit in Basel aufgenommen hatte, hielt der Erziehungsrat des Kantons Zürich Ausschau nach einem geeigneten Mann für die Direktorenstelle am neu zu schaffenden Oberseminar. Im Mai / Juni 1942 gelang es schliesslich einer Delegation des zürcherischen Erziehungsrates, Guyer – nachdem dieser zuerst abgelehnt hatte – für die Übernahme dieses Amtes auf den 1. Oktober 1942 zu gewinnen (StABS 6.3).

Als Guyers Weggang bekannt wurde, setzte sich eine grosse Zahl von Kandidatinnen und Kandidaten, die sich von Guyer auf dem Weg zum Lehrerberuf gefördert und unterstützt fühlten, für seinen Verbleib in Basel ein (StABS 6.5). Auch an höherer Stelle machte man sich Gedanken, wie Guyer aufzuhalten sei. Jedoch auch auf das Angebot einer Besoldungserhöhung ging Guyer nicht ein. Dass er sich durch die „vielen vorgesetzten Behörden gehemmt und gefesselt“ fühlte, erleichterte zudem seinen Entschluss. Ausserdem war er der Meinung, dass die Durchführung der Änderungen in der Mittel- und Oberlehrausbildung ohnehin auf grosse Schwierigkeiten gestossen wäre und seine Amtstätigkeit behindert hätte (StABS 6.6). Alles in allem fiel es ihm dennoch ganz und gar nicht leicht, aus Basel wegzuziehen, wie dies in seinem Demissionsbrief zum Ausdruck kommt: „Wenn ich Ihnen Unangenehmes mit einem Rücktritt nach so kurzer Zeit des Wirkens in Ihrer Stadt bereite, so darf ich Ihnen versichern, dass doch wohl ich selbst mit meiner Frau am meisten unter dem Zwang des Entscheides für die Annahme einer Berufung gelitten habe“ (StABS 6.7).

Um seine Tätigkeit bis zur Wahl eines Nachfolgers fortführen und die von ihm angeregte Reorganisation der Lehrerbildung mit Rat und Tat unterstützen zu können, wurde Guyer gebeten, noch bis zum Frühjahr 1943 halbezeitig in Basel tätig zu bleiben (StABS 6. 8).

### 2.3.2 Zusammenfassung: Guyers Wirken in Basel

Guyers Zeit in Basel war kurz. Rechnet man mit einer halbjährigen Einarbeitungszeit, und setzt man das Ende seiner Tätigkeit auf den Herbst 1942 an – da er von da an bereits mit der Hälfte seiner Arbeitskraft in Zürich engagiert war – so bleibt für die eigentliche Wirkungszeit in Basel lediglich ein halbes Jahr übrig. In diese Zeit fallen vor allem Guyers bedeutende Erneuerungsvorschläge zur Basler Lehrerbildung, die uns wiederum einen Einblick in dessen pädagogische und lehrerbildnerische Prioritäten gewähren.

Guyer befürwortete die klare Trennung von Allgemein- und Berufsbildung, wie sie in Basel bereits seit 1925 praktiziert wurde. Seine Erneuerungsvorschläge betrafen die folgenden Punkte:

- Einführung zweier fachwissenschaftlicher Bereiche in die Primarlehrerausbildung, weil die Umsetzung pädagogisch-didaktischer Elemente und Theorien am konkreten Stoff erfolgen müsse. Eine rein pädagogisch-didaktische Lehrerbildung – also eine Lehrerbildung im luftleeren Raum – hielt Guyer als problematisch. Er meinte, der Lehrerstudent müsse selber ständig mit dem Lernen in Wissenschaftsgebieten konfrontiert sein, um die Bedeutung pädagogisch-didaktische Theorien erkennen zu können.
- Betonung des praktischen Unterrichts in der Ausbildung von Primar- und Reallehrern, die später Klassen zu unterrichten haben, die eindeutig auf eine praktische Ausbildung hinführen
- Keine Einheitsausbildung von Lehrern aller Stufen: Die Ausbildung sollte für zukünftige Lehrpersonen von Abschluss-, Sekundar- oder Gymnasialklassen bezüglich ihrer praktischen und theoretischen Ausrichtung deutlich differenziert werden
- Verbesserung der pädagogisch-didaktische Ausbildung der Gymnasiallehrer
- Relativ kurze, stufengerechte Ausbildungsgänge um die Attraktivität des Lehrerberufes nicht zu beeinträchtigen

### 2.3.3 Exkurs: Die fortschrittliche Basler Lehrerbildung – Entstehung und Aufbau

Die Bestrebungen, eine eigenständige Basler Lehrerbildung einzurichten, lassen sich bis ins Jahr 1692 zurückverfolgen, als Antistes P. Werenfels vorschlug, einige Zöglinge der kirchlichen Erziehungsanstalt auf gezielte Art und Weise auf den Dienst an Schulstellen vorzubereiten.

reiten. Brenner (StABS 2) berichtet in seiner Darstellung der Geschichte der Lehrerbildung im Kanton Basel von ihren Anfängen bis zum Lehrerbildungsgesetz von 1922, dass die erste konkrete Umsetzung solcher Pläne – allerdings auf privater Basis – durch Rudolf Hanhart<sup>108</sup> im Jahre 1820 zustande kam. Der progressive Basler Hanhart, der zu jener Zeit auch Rektor des Basler Gymnasiums war, rief einen „Verein neuer Männer für den Jugendunterricht“ ins Leben und betrieb in Basel in den Jahren von 1820 bis 1822 ein Schullehrerseminar. Dieses wollte Hanhart sogar zu einer „schweizerischen pädagogischen Anstalt“ ausbauen und zudem in Basel eine Musterschule einrichten. Jedoch waren solche Pläne ihrer Zeit so weit voraus, dass sie vom Basler Rat 1827 abgelehnt wurden, womit Basel vorerst wieder ohne Lehrerbildung dastand.

Deshalb musste der Kanton Basel-Stadt seine Lehrkräfte aus den Seminarien verschiedener anderer Kantone rekrutieren. Mit der 1880 eingeführten Ausdehnung des Unterrichts in den Gemeindeschulen auf vier Jahre wurden jedoch die negativen Auswirkungen der sehr unterschiedlichen Vorbildungen dieser Lehrkräfte manifest. Eine 1888 eingesetzte Kommission mit Kinkelin als Leiter (StABS 1) hatte deshalb Vorschläge für die Einrichtung einer Basler Primarlehrerausbildung vorzulegen. Diese Kommission hielt „die gleichzeitige Verbindung der allgemein wissenschaftlichen Vorbereitung mit der beruflichen für junge Leute im Alter der obern Mittelschule nicht für gut. Denn eine solche stellt an die Fassungskraft und die Leistungsfähigkeit der Schüler unverhältnismässig grosse Anforderungen“ und vertrat zudem die Meinung, dass „der Primarlehrer eine den übrigen höheren Berufsarten ebenbürtige wissenschaftliche Vorbildung haben soll“ (StABS 1, S. 8).

Bezüglich organisatorische Ausgestaltung einer neuen Lehrerbildungsanstalt wurden im Bericht der Kommission Kinkelin von 1890 folgende Vorschläge gemacht (StABS 1, S. 10–17): Der Zugang zur neuen Lehrerbildung sollte nur mit einem von einer höheren Schule ausgestellten Reifezeugnis möglich sein. Die Ausbildungszeit sollte drei Semester dauern, wobei die zwei ersten Semester im Wesentlichen den theoretischen Grundlagen gewidmet sein sollten, das letzte dagegen dem praktischen Unterricht. Gewisse Fächer sollten an der Universität belegt und weitere Kurse auf Grund eigener Neigungen an anderen höheren Institutionen (z.B. an der Universität) besucht werden können. Für die praktischen Übungen sollten Primar- und Sekundarschulklassen zugezogen werden; für das Zeichnen und Singen, den Instrumentalunterricht und das Turnen sollten andere Institutionen beigezogen werden. Ferner sollte der Unterricht für alle Kandidaten unentgeltlich sein und die Ausbildung von einem

---

<sup>108</sup> Rudolf Hanhart: 1780–1856, war reformierter Pfarrer im Thurgau, ab 1817 Rektor des Gymnasiums Basel und Altphilologe an der Universität Basel. Hanhart stellte sich gegen die traditionelle Glaubensschule, weil die Schule die Aufgabe habe, wissenschaftliche Bildung zu vermitteln, mit der Begründung, dass die Grenzen des Wissens nur durch Wissen erkennbar würden und religiöse Erkenntnis Wissen zur Voraussetzung habe. Aus diesen Überlegungen zog er für seine Zeit radikale Konsequenzen und gliederte allen höheren Schulen eine Ausbildungsstätte für Lehrer an, und siedelte damit die Lehrerbildung – vermutlich in Basel weltweit zum ersten Mal – im Umfeld der Universität an. Bei ihm ist offenbar auch zum ersten Mal (1828) der Begriff der „Arbeitsschule“ zu finden. (Badertscher & Grunder, 1997)

Vorsteher geleitet werden, dem die Möglichkeit zur individuellen Gestaltung des Ausbildungsganges für einzelne Kandidaten einzuräumen wäre, und die ganze Institution sollte von einer Seminarkommission von drei bis fünf Mitgliedern beaufsichtigt werden.

Dieses Konzept war für die damalige Zeit geradezu revolutionär, wurde aber vorerst nicht realisiert. Die weiteren Schritte zu einer eigenen Basler Lehrerbildung (StABS 2) waren die folgenden: Ausbildung von Lehrerinnen in speziellen Kursen ab 1881, Schaffung einer besonderen Abteilung für zukünftige Lehrerinnen an der Töchterschule 1911, Durchführung von Fachkursen zur Ausbildung von Primarlehrern ab 1892, Errichtung eines pädagogischen Seminars an der Universität Basel ab 1873 und als letzter Schritt die Genehmigung des Lehrerbildungsgesetzes von 1922, auf dessen Grundlage 1925 die Errichtung des Basler Lehrerseminars zustande kam. Dabei ist von besonderem Interesse, dass schon bei den Fachkursen von 1892 eine vollständige Trennung von allgemein-wissenschaftlicher und pädagogischer Ausbildung vollzogen wurde.

Sowohl im Lehrerbildungsgesetz von 1922 als auch in der Organisation des Lehrerseminars sind die bereits 1890 von der Kommission Kinkelin vorgeschlagenen Merkmale zu erkennen. So sah das Lehrerbildungsgesetz von 1922 – folgt man Brenner (StABS 2, 10-11), dem ersten Direktor der neu konzipierten Basler Lehrerbildung – eine einheitliche theoretisch-pädagogische Ausbildung aller Lehrpersonen an ein und demselben Institut vor. Für die im Vorfeld zu durchlaufende allgemein-wissenschaftliche Ausbildung der Primarlehrer waren die Mittelschulen, für die fachwissenschaftliche Ausbildung der Mittel- und Oberlehrer die Universität und für die spezifische Ausbildung der verschiedenen Fachlehrer die entsprechenden Fachbildungsanstalten zuständig. Alle drei Kategorien von Kandidatinnen und Kandidaten traten die Berufsausbildung mit einem Maturitätszeugnis in der Tasche an. Nur für die Kindergärtnerinnen wurde auch die Fachausbildung am Seminar organisiert.

Die Organisation des Lehrerseminars zeichnete sich den Darlegungen Brenners (StABS 2) zufolge durch die folgenden Eigenheiten aus: Das Lehrerseminar wurde von einer Seminarkommission überwacht und von einem Seminardirektor geleitet. Es verfügte über eine mit Anschauungs- und Unterrichtsmitteln reich ausgestattete Übungsschule und eine pädagogische Bibliothek. Die Kandidatinnen und Kandidaten wurden in Klassen von höchstens 15 Studenten ausgebildet. Zur Gründerzeit waren sämtliche Räumlichkeiten im Bereich des Münsterhofes im Zentrum Basels angesiedelt. Es wurden drei Seminarkurse angeboten. Der erste Kurs hatte die Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern zum Ziel und stellte eine Fortsetzung der ehemaligen Fachkurse und der pädagogischen Abteilung der Töchterschule dar. Der zweite Kurs war für Kandidaten des Lehramtes an mittleren und oberen Schulen eingerichtet, deren Ausbildung bis anhin an der Universität stattgefunden hatte. Den dritten Kurs besuchten zukünftige Fachlehrer und Fachlehrerinnen (Kindergärtnerinnen, Arbeits-, Koch-, Haushaltungs-, Handels-, Gesangs-, Zeichen- und Turnlehrerinnen und -lehrer),



die zuvor an den verschiedenen Fachschulen ausgebildet worden waren. Die Primarlehrerausbildung konnte nach drei Semestern, die Ausbildung zum Lehrer für untere Mittelschulen nach sechs Semestern, diejenige für obere Schulen nach neun Semestern und die Fachlehrerausbildung entsprechend der jeweiligen besonderen Regelung abgeschlossen werden (z.B. die Kindergärtnerinnen-Ausbildung nach vier Semestern).

Brenner betonte, dass der Unterrichtspraxis in allen Lehrerkategorien besonderen Wert beigemessen wurde. Dadurch sollte „das Bewusstmachen der sachlichen und der persönlichen Fehler zu Beginn der Lehrtätigkeit und die Gewöhnung an wohlüberlegte und zielbewusste Arbeit, die aus wissenschaftlicher Einsicht und praktischer Erfahrung entspringt“, gefördert werden, um den Kandidaten den „Übergang ins Berufsleben zu erleichtern“ und die „Schulen vor den Schädigungen durch Anfänger zu bewahren“. Ferner sollte dadurch „den für die Lehrerbildung verantwortlichen Stellen die Möglichkeit eingeräumt werden, für den Lehrerberuf ungeeignete Elemente auszuschalten“ (StABS 2, S. 18).

Dass die – wie Brenner sich ausdrückte – „durchaus neue und unseres Wissens einzigartige Gründung“ (StABS 2, S. 11) nicht unumstritten bleiben würde, und dass für deren Verwirklichung die konstruktive Mitarbeit aller notwendig sein werde, war ihm von Anfang an klar. Die neue Form der Lehrerbildung für Lehrer der obligatorischen Volksschulen und der Maturitätsschulen war komplex und darum nur dank einem bis dahin nicht gekannten hohen Organisationsgrad zu lösen. Gemäss Brenner hat die Verantwortlichen daher immer wieder die Frage beschäftigt, ob mit der Einrichtung obligatorischer Ausbildungskurse und Prüfungsreglemente wirklich eine Garantie für die Gewinnung tüchtiger Lehrer gegeben sei: „Kann nicht dadurch gerade dem Berufensten, der zufälligerweise oder wegen widriger Umstände den normalen Weg versäumte, der Weg zu pädagogischer Tätigkeit verschlossen werden? Ist nicht gerade im Lehrerberuf das Entscheidendste für Erfolg oder Nichterfolg die Persönlichkeit, die durch jede Art von Reglementierung nur an unmittelbarer Kraft einbüsst? ... Kurz – heisst Seminar nicht Schablone, Abrichtung auf der einen, Überflüssiges, Schikane auf der anderen Seite?“ (StABS 4, S. 3). Noch mehr als 20 Jahre nach Inkrafttreten des neuen Lehrerbildungsgesetzes schrieb der damalige Seminardirektor Günther in seinem Seminarbericht von 1944: „Vielleicht kann aber eine knappe Darstellung des Erreichten und Erstrebten am ehesten dazu beitragen, gewisse Missverständnisse und Widerstände, die da und dort der Durchführung des Gesetzes [Lehrerbildungsgesetz von 1922] noch im Wege stehen, zu beseitigen“ (StABS 3, S. 5).

Brenner führte die Lehrerbildung des Kantons Basel-Stadt erfolgreich über 16 Jahre hinweg, bevor Walter Guyer auf dem Berufungswege zu seinem Nachfolger bestimmt wurde und damit eine der fortschrittlichsten Lehrerbildungsstätten der Schweiz übernehmen konnte.

Was wurde mit der neuen Form der Lehrerbildung in Basel erreicht? Es lassen sich drei grundlegende Punkte aufzählen:

- 1) Schaffung einer zentralen Stelle, die für die theoretisch- und praktisch-pädagogische Ausbildung aller Lehrkräfte zuständig war
- 2) Einheitliche Regelung des Zugangs über eine Aufnahmeprüfung und eine körperliche Eignungsuntersuchung
- 3) Bedarfsgerechte Ausbildung für den Kanton Basel, indem der Zugang über einen numerus clausus geregelt wurde (der Andrang zu den Ausbildungskursen war sehr gross, so dass zu keinem der Kurse alle Anwärter aufgenommen werden konnten).  
(StABS 5, S.5-7)

Vier Merkmale charakterisierten das Neue an der Basler Lehrerbildung:

- 1) Vollständige – oder wenigstens möglichst scharfe – Trennung der wissenschaftlichen und fachbezogenen von der pädagogisch-praxisbezogenen Ausbildung
- 2) Hohe einheitliche Anforderungen an die wissenschaftlich-fachbezogene Ausbildung als Voraussetzung für die Zulassung zur pädagogischen Ausbildung
- 3) Konzentrierung der pädagogischen Ausbildung für alle Lehrkategorien am Seminar, das dadurch zum pädagogischen Institut wurde
- 4) Ausbau der schulpraktischen Übungen an der mit der Lehrerbildung verbundenen Übungsschule und in Hilfsübungsklassen. (StABS 4, S.4)

Wenn dies als sinnvoll erachtet wurde, fanden Vorlesungen an der Universität statt (z.B. Psychologie bei P. Häberlin). Verschiedene Sammlungen und eine pädagogische Bibliothek ermöglichten den raschen Zugriff auf notwendige Informationen.

Zur Zeit Guyers wurden die folgenden Ausbildungsgänge durchgeführt (StABS 3):

- 1) Pädagogischer Kurs für Mittel-, Ober- sowie Fachlehrer; einjährig, nach abgeschlossenem Hochschulstudium
- 2) Kurs für Primarlehrer; zweijährig, aufbauend auf die Maturität
- 3) Kurs für Kindergärtnerinnen; zweijährig, aufbauend auf zehn Schuljahren
- 4) Pädagogische Ausbildung der an der Frauenarbeitsschule fachlich ausgebildeten Arbeits-, Hauswirtschafts- und Gewerbelehrerinnen

In allen Kursen war die Unterrichtspraxis für damalige Verhältnisse hoch dotiert, so dass ein Primarlehrer bei Abschluss seiner Ausbildungszeit 278 einstündige Lektionen und ein Mittel-, Ober- oder Fachlehrer immerhin 48 Lektionen erteilt hatte, während eine Kindergärtnerin an 85 Halbtagen einen Kindergarten geführt hatte (StABS 3).

## 2.4 Die Zürcher Zeit

In Zürich hatte Guyer die Gelegenheit, als Gründungsdirektor des neuen Oberseminars des Kantons Zürich den Auf- und Ausbau einer Lehrerbildungsstätte auf tertiärer Stufe wesentlich mitzugestalten. Zudem war seine Zeit in Zürich die in pädagogisch-publizistischer Hinsicht ergiebigste, wenn er auch durch die vielen Pflichten eines Seminardirektors belastet war. Hier gab Guyer seine zwei Hauptwerke „Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre“ (1949) und „Wie wir lernen“ (1952) heraus.

### 2.4.1 Die Entwicklung der Zürcher Lehrerbildung

Die Umstellung von der seminaristischen Lehrerbildung zu einer Lehrerbildung auf tertiärer Stufe, wie sie mit dem Oberseminar im Kanton Zürich verwirklicht wurde, war in der ganzen Schweiz umstritten. Bis die Tertialisierung der Lehrerausbildung mit der Eröffnung der pädagogischen Hochschulen abgeschlossen war, sollte es nochmals ungefähr 60 Jahre dauern. Im Folgenden wird der Weg bis zur gesetzlichen Grundlage für das Oberseminar – dem Lehrerbildungsgesetz von 1938 – im Kanton Zürich beschrieben.

#### 2.4.1.1 Die Entwicklung der seminaristischen Form der Lehrerbildung im Kanton Zürich

In seiner Rede zur Eröffnung des Oberseminars am 27. April 1943 bezeichnete Karl Hafner (1943), der damalige Erziehungsdirektor, das Oberseminar als die letzte dreier bedeutungsvoller Stufen, die die Lehrerbildung in den letzten hundert Jahren durchlaufen habe. Hier einige kurze Nachzeichnungen seiner Ausführungen: Der Sieg der liberalen Bewegung um 1830 führte zur Begründung eines modernen Schulwesens, angefangen von den Volksschulen bis hin zur Universität. Das Schulgesetz von 1831 verankerte dann die allgemeine Volksschule, was eine Nachfrage nach geeigneten Lehrern mit sich brachte. Den ersten grossen Schritt zu einer geregelten, den Ansprüchen des Berufes wenigstens einigermaßen gerecht werdenden Lehrerbildung im Kanton Zürich leistete Kaspar Melchior Hirzel. Er sammelte Wünsche, Anregungen und Vorschläge zur Verbesserung der Landschulen des Kantons Zürich und veröffentlichte sie in seiner Schrift „Wünsche zur Verbesserung der Landschulen des Kantons Zürich“. Von ihm kam auch der Vorschlag zur Einrichtung einer zentralen Schulmeisterschule, in der die angehenden Lehrer während zwei Jahren auf ihre Aufgabe vorbereitet werden sollten. Trotz heftiger Widerstände aus konservativ-aristokratischen Kreisen wurde am 7. Mai 1832 das Seminar Küsnacht eröffnet. Als zweiten wichtigen Schritt bezeichnete Hafner das Unterrichtsgesetz von 1859, das nebst weiteren Neuerungen die Studienzeit der Seminaristen

auf vier Jahre verlängerte. Diese Form der Lehrerbildung bewährte sich volle achtzig Jahre, bis klar wurde, dass sie nicht mehr imstande war, den gestiegenen didaktischen, erzieherischen und inhaltlichen Schwierigkeiten des Lehrerberufes gerecht zu werden. Vor allem in den 30er-Jahren erwies sich das Nebeneinander von Allgemein- und Berufsbildung als Nachteil. Obwohl dies offensichtlich war, hielten einige eine Verlängerung der Seminarzeit für genügend und über den richtigen Weg wurde heftig gestritten. So war es nicht verwunderlich, dass auch das Gesetz von 1938, das vom Volk mit 82'356 Ja gegen 22'874 Nein überaus deutlich angenommen wurde, einen Kompromiss darstellte. Aus dem deutlichen Abstimmungsergebnis liess sich jedoch klar ableiten, dass es nun darum ging, dieses Gesetz in die Tat umzusetzen und gleichzeitig ein neues Volksschulgesetz auszuarbeiten.

Mit den folgenden Angaben sollen die Ausführungen Hafners ergänzt werden. Das Schulgesetz von 1831 begründete also die allgemeine Volksschule, und bereits im Jahr darauf (1832) öffnete das neue Seminar Küsnacht – unter der Leitung des innovativen und ungeheuer arbeitsamen 31-jährigen Thomas Scherr – seine Tore. 1840 erfolgte eine Verlängerung der Seminarzeit auf drei Jahreskurse. Sämtliche Verbesserungen mussten sich gegen Kräfte durchsetzen, die sich einem Seminar als höhere Bildungsanstalt und der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung widersetzen und nur eine Verbesserung der Berufspraxis zulassen wollten. Das dritte Seminargesetz, das das Fach Französisch in die Ausbildung einführte, die Sekundarlehrerausbildung von der Primarlehrerausbildung trennte und das Eintrittsalter für Lehramtskandidaten um ein Jahr an hob, stammte aus dem Jahre 1848, und 1859 erhöhte man die Ausbildungszeit für angehende Lehrer auf vier Jahre. 1868 entwarf Kaspar Sieber ein Projekt für ein Schul- und Lehrerbildungsgesetz, das seiner Zeit so weit voraus war, dass es in der Volksabstimmung von 1872 hochkantig verworfen wurde. Wäre dieses Gesetz angenommen worden, so wäre die Berufsbildung der Lehrer schon damals von der Allgemeinbildung getrennt und an die Universität verlegt worden. In der Folge wurde versucht, die Lehrerbildung durch kleine Reformen zu verbessern, etwa indem 1874 – zu Lasten der Sprachen und der Religion – mehr Mathematik und naturwissenschaftlicher Stoff in den Seminarlehrplan eingebaut wurden. Erst 1900 trat wieder eine Lehrplanänderung für das Seminar in Kraft, und zwar im Anschluss an das neue Volksschulgesetz von 1899. Diesmal verschob man das Schwergewicht wieder mehr in Richtung sprachliche Fächer und leitete erstmals jedes Fach im Lehrplan durch „Methodische Bemerkungen“ ein.

#### 2.4.1.2 Die Neuordnung der Lehrerbildung: das Gesetz von 1938

Schmid (1982) beschreibt die Schritte, die zur Einrichtung des Oberseminars geführt haben. Demnach waren erste Ansätze zur Verlegung der Lehrerbildung auf die tertiäre Stufe im Jahre 1905 zu verzeichnen. Die Verantwortlichen führten im Kanton Zürich zum ersten Mal einen

Primarlehrerkurs an der Universität durch, der Absolventen der Mittelschulen von Winterthur und Zürich offen stand. Damit bestanden nun neben dem Küssnachter Seminar drei weitere Ausbildungsmöglichkeiten zum Primarlehrer: seit 1869 das Evangelische Seminar Unterstrass, seit 1876 die städtische Töcherschule und schliesslich seit 1905 eben dieser Primarlehrerkurs an der Universität.

1926 legte Erziehungsdirektor Mousson acht Thesen zur Lehrerbildung vor, die auf einer Trennung von Allgemein- und Berufsbildung basierten. Nach ihnen sollte die eigentliche Lehrerbildung an einer kantonalen Lehramtsschule mit enger Verbindung zur Universität stattfinden. Schälchlin, der damalige Direktor des Seminars Küssnacht erhielt den Auftrag, auf dieser Grundlage einen Plan zu einer umfassenden Umgestaltung der Lehrerbildung auszuarbeiten. In den Jahren 1928/1929 diskutierte der Lehrerkonvent des Seminars Küssnacht Schälchlins Entwurf für ein „Pädagogisches Gymnasium“ und ein „Pädagogisches Institut“ ausgiebig. Daraus resultierte schliesslich der Vorschlag für eine Lehrerbildung von sechs Jahren Dauer.

Obwohl Schälchlins Vorschlag von der Synode 1929 gutgeheissen und von der Kommission des Kantonsrates 1931 unterstützt wurde, führte vor allem das unsichere Klima, das sich durch die Wirtschaftskrise verbreitete, zur Verschiebung der Vorlage auf unbestimmte Zeit. Als sie 1934/35 erneut aufs Tapet gebracht wurde, meldeten sich wiederum die Gegner und wehrten sich gegen eine „Verkopfung“ der Lehrerbildung. Prompt fiel denn auch die Vorlage bei der Abstimmung im Kantonsrat knapp durch. Dank der von Nationalrat Reichling kurz danach eingereichten Motion und dem wiederum von Schälchlin ausgearbeiteten Gesetzesentwurf wurde das Ziel im Jahre 1938 schliesslich doch noch erreicht: Nicht nur der Kantonsrat, sondern auch das Volk stimmten am 3. Juli 1938 „ja“ für eine Lehrerbildung, die in ein allgemeinbildendes Unterseminar und ein berufsbildendes Oberseminar aufgeteilt war.

Die Anfänge einer Lehrerbildung auf tertiärer Stufe im Kanton Zürich reichen also bis ins beginnende 20. Jahrhundert zurück. Doch erst die 1935 von Reichling eingereichte Motion gab den Anstoss zur tatsächlichen Revision. Sie verlangte die Verlängerung der Lehrerausbildung auf 5 Jahre, den Anschluss der Seminausbildung an die 3. Sekundarklasse, sowie den Ausbau der Ausbildung in der praktischen Lehrtätigkeit und im Handarbeitsunterricht. Der von Schälchlin 1936 ausgearbeitete Entwurf eines Lehrplans für eine neue Lehrerbildung bildete dann die Basis für den Aufbau des Oberseminars des Kantons Zürich..

Das Lehrbildungsgesetz von 1938 regelte die Primarlehrerausbildung neu. Wesentliche Erneuerung war die bereits erwähnte Trennung von Allgemeinbildung (Unterseminar und Gymnasien) und Berufsbildung (Oberseminar) und damit die Verlegung der eigentlichen Ausbildung zum Lehrer auf die tertiäre Stufe. Die Dauer des Oberseminars betrug ein Jahr. Der Eintritt aus Gymnasien erfolgte über einen einsemestrigen Vorkurs, aus den Unterseminarien hingegen war er direkt möglich. In den Unterseminarien fand im Verlaufe des letzten Jahres – als Vorbereitung auf die eigentliche Berufsbildung – eine „Einführung in pädagogi-

sche Fragen“ statt.

## 2.4.2 Fakten zu den ersten 15 Jahren des Oberseminars des Kantons Zürich

Die folgenden Abschnitte vermitteln wichtige Daten und Zahlen zu den ersten 15 Jahren der neuen Lehrerbildung im Kanton Zürich. Zuerst werden grundlegende Fakten über die neue Institution – zum Beispiel betreffend Örtlichkeiten, Zeiträume und Personen – präsentiert, danach folgen Angaben zur Entwicklung der Studentenzahlen und des Lehrkörpers.

### 2.4.2.1 Der Aufbau der neuen Institution

Von Anfang an war klar, dass Schälchlin und Guyer für die beiden Direktorenstellen am Unter- und Oberseminar in Frage kamen. Schälchlin war bekannt durch seine Funktion als Direktor des Seminars Küsnacht und seinen Beitrag zur Neugestaltung der Lehrerbildung. Doch es war auch bekannt, dass er die Neuordnung nicht in vollem Umfange befürwortete und eine klare Trennung zwischen Unter- und Oberseminar eher zu verhindern suchte, wogegen Guyer ein ausdrücklicher Verfechter des nichtseminaristischen Weges war, die Verhältnisse im Kanton Zürich bestens kannte und sich durch seine praktische und publizistische Tätigkeit immer wieder positiv ausgezeichnet hatte. So kam es, dass der Erziehungsrat Guyer auf dem Berufswege zum Direktor und Hauptlehrer des Oberseminars wählte und Schälchlin zum Direktor des Unterseminars. (StAZ 5.1)

Mit dem ersten Vorkurs, der für die Gymnasiasten als Vorbereitung auf die Ausbildung zum Lehrer obligatorisch war, erfolgte im Oktober 1942 mit 20 provisorisch aufgenommenen Kandidatinnen und Kandidaten in den Räumlichkeiten der Schulhäuser Hirschengraben und Wolfbach sowie im Brunnenturm (Obere Zäune 26) der eigentliche Start.

Dem Oberseminar stand als eigentliches Zentrum provisorisch ein Teil des Rechberges und dessen Ökonomiegebäude zu; darüber hinaus teilte man ihm Räume im gerichtsmedizinischen Institut, in der Universität, der ETH, im geographischen Institut, im botanischen Garten sowie im Konservatorium zu. Einen eigenen grossen Saal musste es allerdings entbehren. Als positiv für die Seminargemeinschaft erwies sich dagegen der im Ökonomiegebäude des Rechbergs eingerichtete Aufenthaltsraum, der sich zum beliebten Treffpunkt für die Kandidatinnen und Kandidaten entwickelte. (Oberseminar, 1944)

Nicht geklärt war vorerst die Besoldung der Lehrkräfte am Oberseminar, das ja weder zur Mittelschule noch zur Universität zählte. Der Regierungsrat beschloss 1942, vorläufig keine besondere Besoldungsverordnung für das Lehrpersonal des Oberseminars aufzustellen. Für die Hauptlehrer gelangte in der Folge das Besoldungsreglement für Primar- und Sekundarleh-

rer zur Anwendung, für die Hilfslehrer hingegen wurden feste Stundenansätze festgelegt (StAZ 1.5).

Der eigentliche Startschuss einer neuen Ära der Lehrerbildung erfolgte mit der feierlichen Eröffnung des Oberseminars am 27. April 1943 in der Wasserkirche in Zürich.

Das Lehrerbildungsgesetz von 1938 sah vor, dass die Wählbarkeit erst zwei Jahre nach Ablegen der Fähigkeitsprüfung erteilt werden konnte, sofern in diesem Zeitraum während mindestens 40 Wochen unterrichtet wurde. Während dieser Zeit sahen die Bestimmungen eine planmässig durchgeführte Beratung des Junglehrers vor. Diese Beratung hatte mit der beruflichen Ausbildung am Oberseminar in Verbindung zu stehen und sollte die Resultate und Erfahrungen aus der Beratertätigkeit wieder in die Ausbildung einfliessen lassen. Somit wurde seit dem Schuljahre 1944/45 eine hauptamtliche Beraterstelle mit beschränkter Unterrichtsverpflichtung geschaffen und mit dem ehemaligen Sekundarlehrer Carl Kleiner besetzt (StAZ 1.11).

Im Schuljahr 1949/50 hatte Kleiner 150 Vikare und rund 40 Junglehrer zu besuchen. Insgesamt stattete er in diesem Jahr 215 Schulbesuche ab, wie er berichten konnte, dies neben seiner Unterrichtstätigkeit am Oberseminar. Die Bedeutung der Beratungen für die jungen Lehrer war unumstritten. Die Mitglieder der Aufsichtskommission waren überzeugt, dass die Beratungen den Junglehrern über die ersten Schwierigkeiten hinweghelfen würden, wodurch verhindert werde, dass sie auf die Stufe des „unterdurchschnittlich qualifizierten Lehrers“ herabsänken (PHZHA 2.9, PHZHA 2.13). Zur Unterstützung seiner Arbeit wurden Kleiner daher 5 amtierende Primarlehrer zur Seite gestellt. Die Belastung des Beraters nahm parallel zu den Studentenzahlen ständig zu, so dass dieser im Schuljahr 1951/52 ungefähr 400 Besuche zu bewältigen gehabt hätte. Eine weitere Aufstockung des Beraterteams war also unumgänglich, sei es durch den Beizug weiterer praktizierender Primarlehrer oder durch hauptamtliche Berater. Guyer plädierte weiterhin für Leute aus der Praxis, da diese von ihrer Erfahrung aus beraten würden. Zudem könnten sie bei einem Überangebot jederzeit wieder abgebaut werden. Schwierige Fälle seien leicht zu eruieren und sollten dem hauptamtlichen Berater zugewiesen werden. Vizedirektor Honegger hingegen gab der hauptamtlichen Beratung den Vorzug, da sie eine „unité de doctrine“ garantiere. Der Erziehungsrat entschied sich schliesslich für nebenamtliche Berater und ernannte 22 neue Primarlehrer, die diese Funktion übernahmen. (StAZ 3.4)

Um den Übergang vom Unter- zum Oberseminar besser zu gestalten, wurde 1945 das Fach „Einführung in pädagogische Fragen“ am Unterseminar inhaltlich neu ausgerichtet. Waren bis anhin im Rahmen dieses Faches pädagogische Themen besprochen worden, so ermöglichte man nun den Studierenden als Vorbereitung auf das Oberseminar eine erste konkrete Kontaktnahme mit der Welt des Kindes und der Praxis der Unterrichtsgestaltung (StAZ 1.12).

1947 wurden – in Abänderung des Lehrplans von 1942 – die „Didaktik des Arbeitsprinzips“, die „Didaktik des Gruppenunterrichts und des Unterrichtsgesprächs“ sowie die „Grundlagen des Protestantismus“ als neue Fächer in den Lehrplan des Oberseminars aufgenommen (PHZHA 2.5). Im Bestreben, den Unterricht am Oberseminar stets zu verbessern, suchte man permanent nach neuen Wegen, um die einzelnen Fächer vermehrt miteinander zu verbinden und die Beziehung der Studierenden zum Unterrichtsgegenstand zu verstärken. So wurde zum Beispiel 1949 E. Pfenninger, der als Didaktiklehrer für Realien vorgeschlagen worden war, von der Aufsichtskommission zu einem Referat über seinen Realien-Unterricht eingeladen. Im Protokoll der Sitzung ist über diesen Vortrag war zu lesen: „Er erzählte von den lebendigen Beziehungen seiner Schüler zur Natur und von den Querverbindungen zwischen Naturkunde und den andern Unterrichtsfächern“ (PHZHA 2.1).

Ein besonderes Thema stellte periodisch die Zahl der Mädchen dar, die den Lehrerberuf ergreifen wollten. Seit 1948 zeichnete sich an den Unterseminarien die Tendenz ab, dass mehr Mädchen als Knaben die Aufnahmeprüfung erfolgreich bestanden (PHZHA 2.8). Am Oberseminar stellten die Mädchen bereits 1952 rund die Hälfte des Schülerbestandes. So wurden Bedenken wegen „der beschränkten Verwendungsmöglichkeit“ der weiblichen Lehrkräfte geäußert und bei den Neuaufnahmen Einfluss auf die Verteilung nach Geschlecht genommen. Ja, es wurde sogar die Einführung eines *numerus clausus* für Mädchen in Erwägung gezogen, obwohl diese bei den Aufnahmeprüfungen bessere Resultate erzielten als die Knaben (PHZHA 2.10).

1949 wurde die Übergangsklasse an der Töcherschule nach dreijährigem Betrieb eingestellt. Der Direktor des Oberseminars bemerkte dazu, dass die Absolventinnen der Übergangsklasse zwar „fleissig“ seien und „guten Willen“ zeigten, trotzdem aber nicht auf dem Niveau der übrigen Oberseminaristen stehen und besondere Mühe bereiten würden. Es sei wichtig, die Qualität des Lehrerstandes, der gerade von dieser Seite eine gewisse Einbusse drohe, mit allen Mitteln beizubehalten. (StAZ 2.1)

Am 11. September 1949 wurde das Projekt für den Bau eines Oberseminargebäudes an der Freiestrasse 30 anlässlich einer Abstimmung vom Volk verworfen. Nach der auch zum zweiten Mal negativ verlaufenen Abstimmung vom 1. Oktober 1950 herrschte am Oberseminar totale Enttäuschung und Ernüchterung (Oberseminar, 1951). Der ablehnende Entscheid des Volkes zwang den Erziehungsrat nach einem neuen Provisorium zu suchen. Auf Beginn des Schuljahres 1952/53 wurden dem Oberseminar schliesslich die Räume in den Pavillons des Kantonsspitals (Gloriastrasse 7) zugewiesen.

Erziehungsrat Vaterlaus stellte im Juli 1952 anlässlich einer Aufsichtskommissionssitzung (StAZ 3.2) die Frage nach der Auslese geeigneter Kandidatinnen und Kandidaten für die Lehrerbildung, da sich bei den Abgängern des Oberseminars immer wieder Mängel gezeigt hätten. Als Beispiele erwähnte er Lehrer, die ständig unvorbereitet Unterricht hielten, andere, die



die Aufsätze erst nach 6 bis 8 Wochen zurückgeben würden und wiederum andere, die sofort nach Unterrichtsschluss ihre Schule verliessen, ohne sich weiter um deren Belange zu kümmern. Vizedirektor Honegger bezeichnete die Frage der Auslese als das „Zentralproblem der Lehrerbildungsanstalten“. Es zeige sich nämlich, dass der rechtzeitigen Auslese und frühzeitigen Erfassung von ungeeigneten Kandidaten mehrere Faktoren im Wege stünden: etwa der Widerstand der Eltern, die Zwitterstellung des Unterseminars – das einerseits auf die Lehrerbildung am Oberseminar ausgerichtet war und andererseits auch den Zugang zur Universität ermöglichte – die Schwierigkeit bei einer allfälligen pädagogischen Nichteignung eines Kandidaten im Lehrkörper des Unterseminars eine Mehrheit für einen Ausschluss zu finden, denn „es wird nicht leicht der Stab über einem charakterlich unfertigen Menschen gebrochen“, die kurze Zeit von einem Jahr, die am Oberseminar zur Verfügung stehe, um die Eignung der Kandidaten zu erfassen, und die unterschiedliche Selektion durch den Stellenmarkt, die versage, „wenn wie heute der letzte ausgebildete Lehrer an exponierten Stellen in Stadt und Land eingesetzt werden muss“. Unbestritten blieb jedoch die Notwendigkeit eines möglichst frühzeitigen Erfassens von Fällen pädagogischer Nichteignung. Allerdings kam man zur Überzeugung, dass es eine für jeden Fall richtige Auslese nicht gebe, und dass diese Frage auf allen Stufen der Lehrerbildung (Unter-, Oberseminar und Praxis) immer wieder neu zu stellen sei.

Der altersbedingte Rücktritt Guyers war auf Ende Oktober 1957 fällig; auf Wunsch des Erziehungsrates blieb Guyer jedoch noch bis zum Frühjahr 1958 im Amt. Zu seinem Nachfolger wurde Robert Honegger gewählt und Hans Ess rückte an dessen Stelle als Vizedirektor nach. (StAZ 4.2, StAZ 4.3 u. StAZ 4.4)

Eine 1959 ins Auge gefasste Reorganisation des Oberseminars ist als Abschluss der Ära Guyer zu betrachten. Die von Vizedirektor Hess beschriebene damalige Situation am Oberseminar bringt ein imponantes Resultat dieser Ära zutage:

Seit Eröffnung des Oberseminars 1942 hat sich dessen Schülerzahl einschliesslich Vorkurs von 88 auf über 300 erhöht. Sie wird im Jahre 1960 voraussichtlich auf mindestens 350 ansteigen. Die organisatorischen und räumlichen Verhältnisse sind durch diese Entwicklung immer schwieriger geworden. Die Seminardirektion leidet unter dauernder Überlastung und auch die Kanzlei arbeitet unter erschwerten Bedingungen. (StAZ 4.5)

Vorgeschlagen wurde das Beibehalten des zentralen Oberseminars in Zürich, aber dessen Aufteilung in zwei Abteilungen, die je unter der Leitung eines Vizedirektors stehen sollten, wobei Abteilung A die Absolventen der Unterseminarien und Abteilung B diejenigen des Vorkurses umfassen sollte. Im Weiteren sollte die Direktion entlastet werden, indem ein Teil ihrer bisherigen Aufgaben an andere Stellen übertragen werden sollte. Die Umsetzung dieser Änderungen, der die Aufsichtskommission einstimmig zustimmte, war auf das Schuljahr 1960/61 vorgesehen (StAZ 4.5).

### 2.4.2.2 Entwicklung des Lehrkörpers

Im Gründerjahr 1943 setzte sich der Lehrkörper aus 4 Hauptlehrern und 35 Nebenlehrern zusammen. Guyer war für die erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Fächer, Honegger für die Didaktik des Rechnens und der Geometrie, Ess für die Didaktik des Schreibens und Zeichnens und Bächtold für die Didaktik der Sprache und Heimatkunde zuständig. Das Fach „Psychologie mit Berücksichtigung der Erziehungsschwierigkeiten“ wurde Jakob Lutz, dem Leiter der psychiatrischen Kinderpoliklinik, zugeteilt. Hans Stettbacher führte jeweils im Wintersemester eine Vorlesung über die Geschichte der Pädagogik durch. Für die Übungsschule wurden die zwei Abteilungen der ehemaligen Töcherschule Zürich samt ihren Lehrern übernommen und zusätzlich dazu zwei neue Klassen beigezogen. Die Übungsschule umfasste 9 Klassen auf den verschiedenen Stufen und Niveaus (Oberseminar, 1944).

Die Entwicklung der Schülerzahlen Ende der 40er-Jahre erforderte den Ausbau sämtlicher Leistungen. So mussten statt der anfänglich 4 Übungsschulen (mit insgesamt 9 Klassen) nunmehr 14 Übungsschulen organisiert und betreut werden, und die Zahl der Praxislehrer war inzwischen auf etwa 150 Einzelpraxis-, Stadt- und Landpraxislehrer angewachsen (Oberseminar, 1949). Um den Direktor zu entlasten, ernannte der Regierungsrat Robert Honegger 1948 zum Vizedirektor des Oberseminars (PHZHA 3.1).

Im Jahr 1949 wurden zwei neue Hauptlehrstellen besetzt: Die Didaktik des Singens und der Musik wurde Ernst Hörler und die Turn- und Sportdidaktik Ernst Strupler übertragen, so dass am Oberseminar mit seinen damals insgesamt 175 Studierenden 6 Hauptlehrstellen fortan eingerichtet waren (Oberseminar, 1949).

1957 bestand der Lehrkörper – nebst Guyer als dem Direktor – aus 6 Hauptlehrern und 43 Lehrbeauftragten. In der Praxis waren 160 Einzelpraxis- und 250 Stadt- und Landpraxislehrkräfte beschäftigt. Die Beratung erfolgte durch 20 regionale Berater und umfasste etwa 400 Junglehrer (Oberseminar, 1957).

### 2.4.2.3 Entwicklung der Schülerzahlen

Der erste Studiengang startete 1943 mit 68 Kandidatinnen und Kandidaten im Seminarkurs und 20 im Vorkurs. Im März 1944 bestanden alle davon die Fähigkeitsprüfung zum Primarlehrer (Oberseminar, 1944).

In den ersten fünf Jahren blieben die Schülerzahlen im Vorkurs und am Oberseminarkurs relativ konstant, schnellten aber im Schuljahr 1948/49 in die Höhe – wohl infolge der vom Erziehungsrat beschlossenen Massnahmen gegen den drohenden Lehrermangel: im Vorkurs von ungefähr 20 auf 49 und im Oberseminarkurs von rund 70 auf 126, was einer Steigerung um 70 und mehr Prozent entspricht (Oberseminar, 1949).

Der Trend zu deutlich mehr Anmeldungen für das Oberseminar hielt an. In den Vorkurs 1949/50 wurden 62 Studierende aufgenommen, und den Oberseminarkurs besuchten 135. 58 Prozent der gesamten Kandidatenzahl stammte aus Gymnasien, auf die Unterseminare entfielen nur noch 29 Prozent. Der Anteil an weiblichen Oberseminaristinnen betrug 60 Prozent (Oberseminar 1949). Im Jahreskurs 1950/51 verzeichnete das Oberseminar dann einen Bestand von 174 Studierenden gegenüber 68 im ersten Schuljahr 1943/44 und 78 gegenüber 20 im Vorkurs.

Im letzten Jahresbericht unter Guyers Direktion (1957) verzeichnete das Oberseminar 74 Studierende im Vorkurs und 154 im Oberseminarkurs, was insgesamt eine Studentenzahl von 228 ergab (Oberseminar, 1957).

### 2.4.3 Guyer als Direktor des Oberseminars des Kantons Zürich

Guyers Tätigkeit am Oberseminar als Gründungsdirektor einer Lehrerbildung, wie er sie sich schon seit Anfang der 30er-Jahre gewünscht hatte, stellte sicher den Höhepunkt in seiner Karriere dar. In diesem Kontext sind folgende Fragen von Interesse: Wie führte Guyer die neue Bildungseinrichtung? Mit welchen konkreten Aufgaben hatte er sich zu befassen? Welche pädagogische Ausrichtung etablierte er am Oberseminar? Welchen Schwierigkeiten begegnete er, und wie versuchte er die Ziele, die er anstrebte, in die Tat umzusetzen?

#### 2.4.3.1 Die Berufung Guyers

Im Frühling des Jahres 1942 stellte sich Guyer dem Züricher Erziehungsrat in Form eines Gesprächs vor und nahm zu Fragen Stellung. Dem Protokoll (StAZ 5.8) dieser Sitzung zufolge antwortete Guyer auf die Frage nach der Bedeutung, die er der Didaktik beimesse, seine Didaktik sei Pädagogik auf die Schule angewendet. Zur Bedeutung der Psychologie habe er sich wie folgt geäußert: „Schwierig gestaltet sich ... die Vertretung der Psychologie an den Lehrerbildungsanstalten, weil jeder Psychologe die Tendenz habe, seine Psychologie zu einer Weltanschauung zu machen. Einem Primarlehramtskandidaten sollte in der Psychologie in objektiver Darstellung eine Sammlung aller wichtigen Erkenntnisse dieser Wissenschaft vorgelegt werden“ (StAZ 5.8). Weiter habe Guyer angeführt, dass er der staatsbürgerlichen Erziehung im Unterricht grosse Bedeutung beimesse und zur Forderung gelangt sei, dass jede Klasse ein demokratisches Politikum sein müsse, weshalb der Lehrer schon in seiner Ausbildung den Wert der Gemeinschaft am Seminar sollte erleben können (StAZ 5.8).

Erziehungsrat und Mitglieder der Aufsichtskommission kamen bald zur Überzeugung, dass Guyer wegen seiner „geistigen Weite“ sowie auf Grund der Tatsache, dass er zu den „führenden Köpfen des schweizerischen Geisteslebens“ zähle und die neue Organisation der

Lehrerbildung im Kanton Zürich ausdrücklich befürworte, der geeignete Mann für diese neue Aufgabe sei (StAZ 5.6).

Der Regierungsrats begündete die Wahl Guyers zum Hauptlehrer und Direktor des neuen Oberseminars ab dem 1. Oktober 1942 mit den folgenden Argumenten:

Ausschlaggebende Bedeutung kommt am neuen Oberseminar, mehr als an allen anderen Lehranstalten, der geistigen Führung zu, deren Wirksamkeit in erster Linie von der Persönlichkeit des Direktors abhängt. ... Direktor Guyer geniesst als Pädagoge und als Persönlichkeit mit weit gespannten geistigen Interessen einen ausgezeichneten Ruf. Er hat neben seiner beruflichen eine fruchtbare literarische Tätigkeit entfaltet, die ihn im schweizerischen Geistesleben eine hervorragende Stellung einnehmen lässt. Seine Publikationen kreisen um die Beziehungen von Schule, Volk und Staat; ein Werk über Pestalozzi stellt ihn in die erste Reihe der Pestalozziforscher. Der Erziehungsrat ist überzeugt, dass die zürcherische Lehrerbildung in Walter Guyer eine Persönlichkeit gewinnt, die dank ihrer reichen beruflichen Erfahrung und ihrer Befähigung zu geistiger Führung in der verantwortungsvollen Stellung des Oberseminardirektors Vorzügliches zu leisten imstande sein wird. Die Vertrautheit mit den zürcherischen Verhältnissen, die er sich in langjähriger Praxis an der Volksschule seines Heimatkantons erwerben konnte, wird ihm dabei zustatten kommen. (StAZ 5.7)

Damit Guyer seine Arbeiten in Basel abschliessen konnte, war er bis zum ersten April 1943 nur zur Hälfte am Oberseminar in Zürich beschäftigt (StAZ 5.5).

#### 2.4.3.2 Aufbau des Vor- und Oberseminarkurses

Gegen Ende 1942 nahm der Erziehungsrat – zusammen mit dem neu gewählten Direktor des Oberseminars – die Organisationsplanung der neuen Lehrerbildung in Angriff. Zuerst war der Vorkurs, der im Herbst 1942 startete, zu gestalten und danach der Oberseminarkurs, der im Frühjahr 1943 mit dem ersten Ausbildungsjahrgang beginnen sollte. Im Herbst 1942 meinte Guyer dazu: „Vorläufig stecke ich noch ganz in den Hauptzügen der Organisation, es muss ja alles inklusive Gebäude aus dem Boden gestampft werden“ (PHZHA 1.13).

Dem Vorkurs, der die Gymnasiumsabsolventen auf die eigentliche Lehrerbildung vorzubereiten hatte, wurden zwei Themenkomplexe zugeordnet: die „Einführung in pädagogische Fragen“ und die „Einführung in die Kunstfächer“ (Zeichnen, Schreiben, Handwerk). Für die Kunstfächer wurde eine Hauptlehrstelle geschaffen, die dem von Guyer vorgeschlagenen Hans Ess<sup>109</sup> übertragen wurde (StAZ1.1).

In der Vorbereitungsphase übte Guyer starken Einfluss auf die Wahl der Lehrkräfte aus. In der Regel nahm er mit den Kandidaten selber Kontakt auf oder wurde von ihnen angespro-

---

<sup>109</sup> Das Besondere an dieser Wahl war, dass Ess als Ausserkantonaler auf Guyers Vorschlag hin vom Erziehungsrat problemlos gewählt wurde. In seinem Gratulationsschreiben bereite Guyer den frisch gewählten Ess mit folgenden Worten auf die Situation in Zürich vor: „Zu Ihrer Wahl ans Oberseminar Zürich gratuliere ich Ihnen. Es bedeutet schon etwas, dass ein Kantonsfremder auf den ersten Anhieb an diese wichtige Stelle gewählt wurde, und wir werden den Zürchern jetzt zeigen müssen, dass es den rechten Mann getroffen hat. In Zürich ist ja besonders die Hulligerschrift nicht genehm, sondern es existiert da ein Mittelding von Keller und andern Antiquaformen. Auch glauben sie, die Kombination Zeichnen und Schreiben sei nicht mehr zeitgemäss, es müsste eher heissen Turnen und Zeichnen, weil es besonders auf die physiologische Bewegung ankomme. Das sind Ansichten, die man nur durch die Leistung parieren kann. ... Auf das Schreiben wird man auf jeden Fall ein scharfes Auge haben, aber ich zweifle nicht, dass Sie diese Sache bewältigen werden“ (PHZHA 1.16).

chen. In einem Brief an R. Honegger äusserte er sich wie folgt: „Was an mir liegt, würde ich Ihnen sehr gerne die Didaktik des Rechenunterrichts am Oberseminar übergeben. ... Ich habe im Sinn, die didaktischen Teilgebiete wie Sprache, Rechnen, Realien aufzuteilen, damit verschiedene Anregungen von verschiedenen Persönlichkeiten ausgehen können“ (PHZHA1.14). Die von Guyer für den Vorkurs vorgeschlagenen Lehrpersonen – Robert Honegger für die „Pädagogischen Fragen“, Frau Ellen Manz-Widmann für die „Sprechtechnik“, Karl Müllly für das „Turnen“ und Ernst Hörler für den „Gesang“ – wurden alle vom Erziehungsrat in ihre Ämter gewählt (StAZ 1.2). Genau gleich verlief es bei den Lehrern für den Oberseminarkurs. Guyers Vorschläge – die Didaktik der Sprache Emilie Bosshard, die Didaktik des Rechnens Robert Honegger und die Didaktik der Realien Walter Klauser zu übergeben – wurden auch hier alle vom Erziehungsrat übernommen. Neben Emilie Bosshard wurde auf Wunsch Guyers bald auch Jakob M. Bächtold als Didaktiklehrer für die Sprache eingesetzt.

Die im Oberseminarkurs vorgesehene „kulturelle Betätigung“ im Rahmen der Heimatkunde, nahm Guyer als Möglichkeit, die Beziehung der zukünftigen Lehrpersonen zu Pflanze, Tier, Umwelt, Gemeinde, Staat und Kultur zu vertiefen und mit Leben zu füllen. Um dieses Ziel optimal zu erreichen, führte er – in Anlehnung an die von ihm gemachten Vorschläge in Basel – geographische, historische, naturkundliche und gesellschaftliche Arbeitsgebiete in die Lehrerbildung ein, wobei die Stoffe von besonders geeigneten, möglichst auf Universitätsstufe tätigen Lehrkräften vermittelt wurden. In diesem Unterricht sollte durchgehend das „Arbeitsprinzip“ oder die „Arbeitsschule“ – also das eingenständige Arbeiten und Lernen der Studierenden – als didaktisches Prinzip wirksam werden. Guyer förderte diese Form der Vermittlung, da sie es ermögliche, „dass die Kandidaten von der stark begrifflich-abstrakten Schulung vor dem Eintritt in die Berufsbildung ... nun nochmals im Oberseminar zurückgeführt werden zu einer konkreten Beziehung zu Mensch und Natur“ (StAZ 1.3).

Was die Übungsschule anbelangte, sah Guyer vor, dass alle Kandidaten am Ende ihrer Ausbildung jede Stufe und jeden Übungsschullehrer kennen gelernt hatten. In seinem ersten Jahresbericht schrieb er später darüber: „... so kamen alle Kandidaten zu sämtlichen Übungsschullehrern und lernten verschiedene Arten von Schulführung, Methoden und Lehrerpersönlichkeiten kennen“ und über die Durchführung der Übungsschullektionen wusste er zu berichten, dass „alle in der Übungsschule gehaltenen Lektionen schriftlich je vom Praktikanten und von einem Ersatzmann präpariert werden [mussten], welcher dann auch die Kritik eröffnete“ (Oberseminar, 1944, S. 3-4).

Auch auf Planung der „Einzel-, der Stadt- und der Landpraxis“, verwendete Guyer grosse Sorgfalt. Die Studierenden sollten in der Praxis alle drei Stufen sowie das Stadt- und das Landmilieu kennen lernen, ihre Lektionen schriftlich wie auch skizzenhaft vorbereiten und ihre Erfahrungen für den theoretischen Teil der Ausbildung nutzbar machen. Ein Bericht zum Abschluss der Praktika sollte eine umfassende Reflexion der praktischen Tätigkeit beinhalten.

Die anhand der Praxis gemachten Erfahrungen sollten einen fruchtbaren Boden für den anschliessenden theoretischen Unterricht abgeben. Dass dieses Konzept in vollem Umfang zum Erfolg führte, ist Guyers Bericht über das erste Oberseminarjahr zu entnehmen: „Der Erfolg der 7-wöchigen Praxis zeigte sich deutlich in Theorie und Praxis des Wintersemesters, in dem während 18 Wochen fortwährend auf die gesammelten Erfahrungen zurückgegriffen werden konnte“ (Oberseminar, 1944, S. 5).

Die Jahre zwischen der Annahme des neuen Lehrerbildungsgesetzes von 1938 und dem Start des Oberseminars hatten gezeigt, dass die Neuordnung der Lehrerbildung noch immer sehr umstritten war. Zudem war der Erziehungsrat der Ansicht: „Das Oberseminar ist wegen der Lehrpraxis der Seminaristen weitgehend auf das Wohlwollen weiterer Kreise angewiesen“ (StAZ 1.8). Deshalb überlegte sich der Regierungsrat genau, wie er das Oberseminar eröffnen wollte, denn „nach den nachträglichen Angriffen auf die Lehrerbildung ist es doppelt notwendig, die Bedeutung des Oberseminars bei Gelegenheit seiner Eröffnung zu unterstreichen“ (StAZ 1.8) und sah deshalb im Anschluss an die Eröffnungsfeier ein Essen vor, bei dem die verschiedenen Kreise im Umfeld der Lehrerbildung in zwangloser Umgebung zusammengeführt werden sollten.

#### 2.4.3.3 Die Eröffnung des Oberseminars 1943 – Guyers Rede in der Wasserkirche

Am 27. April 1943 fand die Feier zur Eröffnung des neuen Oberseminars in der Wasserkirche in Zürich im Beisein von Vertretern verschiedener kantonaler Behörden und anderer Institutionen statt.

Guyer (1943) erläuterte in einer Ansprache seine Ziele und das Programm für den Aufbau des Oberseminars und meinte, obwohl die Neuorganisation der Zürcher Lehrerbildung ein wichtiger Schritt darstelle, sei er sich bewusst, dass „Fortschritte im Erziehungswesen nicht in erster Linie auf sichtbarer Organisation und auf äusserer Betriebsamkeit beruhen; Tiefenwirkungen der Erziehung gehen mehr unter der Hand vor sich, weil sie sich an die ungeschriebenen Gesetze innerer Regsamkeit wenden“ (S. 7). Anschliessend ging Guyer kurz auf die Problematik der alten Seminarorganisation ein. Mit ihrem Nebeneinander von Allgemein- und Berufsbildung habe diese den Studierenden in jeder Hinsicht den „Unsegen einer Halbbildung“ gebracht. Als grösstes Problem der alten Ordnung aber stellte er die mangelnde Reife und die fehlende Distanz zum eigenen theoretischen Wissen beim damaligen Lehrerstudenten dar. Er meinte, „der Mensch muss selber erst etwas sein können, bevor er andern zu geben imstande ist“ und erklärte weiter – mit dem Blick auf die akademischen Berufe: „... für alle Berufe, die es ausgesprochen mit der Beeinflussung anderer Menschen zu tun haben ... lässt man ein von allen Berufsrücksichten unbehelligtes Wachstum bis zur sogenannten Maturität

vorausgehen“, weil aber gerade die Erziehung primär aus der „Unmittelbarkeit eigenen Gehalts und eigener Form“ hervorgehen müsse, sei dies beim Lehrerberuf besonders wichtig (S. 9). Aber auch bezüglich der Wissensvermittlung habe der alte Weg gravierende Nachteile mit sich gebracht. Weil dem seminaristisch ausgebildeten, noch allzu jungen Lehrer die Distanz zum eigenen Lernen und damit auch zur Erlebnisweise und Auffassungskraft des Kindes fehle, laufe er Gefahr, „das vorweg erworbene Wissen den Kindern seiner Übungsschule einfach weiterzugeben und es also zu einem form- und inhaltlosen Stoff herabzutransformieren“ (S. 9).

An die anwesenden Studierenden wandte sich Guyer mit den folgenden Worten:

Ihr habt als Erste die Mehrbelastung gegenüber der bisherigen Ausbildung zu tragen, aber ihr müsst andererseits eure eigentliche Berufslehre in der Zeit von zwei Semestern bewältigen. Das erfordert konzentrierte Arbeit, es erfordert vor allem jene Reife, die nicht darauf wartet, was nun dieses Oberseminar aus euch macht, sondern die selbsttätig und entschieden ergreift, was an Möglichkeit für jeden einzelnen in der neuen Anstalt vorliegt. Am Willen zu dieser Entschiedenheit werden wir euch erkennen, gleich von Anfang an. ... Durch alles was ihr jetzt tun werdet, muss die Freude an dem durchleuchten, was das Ethos eures zukünftigen Berufes ausmacht, die Verantwortung für das Emporführen der Jugend. ... Wir müssen die Kinder lehren zu *lernen* [H.v.V.]. Die Kunst des Lernens ist die grössere Kunst als die Kunst des Könnens. ... Das Emporführen der Jugend bedeutet also Handreichung zur Kunst des Lernens, nicht zum Haben eines scheinbar fertigen Wissens. ... und das Andenken an uns wird sich einmal nicht danach richten, was alles wir gewusst haben, sondern in welchem Geist und Gemüt wir diesen Weg mit den Kindern gegangen sind. (S. 12-13)

Damit hatte Guyer sein Kredo für die Lehrerbildung, die Aufgabe des Lehrers und die Stellung des Kindes in der Schule formuliert. Was daran auffällt, ist die Betonung der Selbstständigkeit des Studenten, die Wahrnehmung der Schule als Ort der Bildung *und* Erziehung des jungen Menschen, sowie die Begeisterung für die Tätigkeit des Lehrers zum Wohl des heranwachsenden Kindes.

Was Guyer anschliessend über die Bedeutung und das Wesen der Bildung hervorhob, ist wiederum am besten mit seinen Worten wiederzugeben:

Lesen, Schreiben, Rechnen und Formen sind Fertigkeiten, an Hand abgekürzter Symbole sich zu verständigen, die eigenen Vorstellungsmassen zu ordnen und planend über kleinste, grössere oder grösste Ausschnitte der Wirklichkeit zu verfügen. Sie bedeuten reine Ökonomie und besagen gar nichts über den Sinn ihrer Anwendung, so wenig wie alle anderen Mittel der Technik. Sie können so gut zum Segen wie zum Fluch dienen. ... Wir möchten in der Tat, dass schon in eurer Ausbildung das Handwerkliche von einem Hintergrund aus geschieht, dass eine Regie da ist, die alle sogenannte Routine von einem tiefern Sinn aus geschehen lässt. ... Bildung lässt sich nicht erzwingen, aber sie geschieht immer dort, wo der Mensch auf Werte stösst und einen Sinn erfährt. (S. 16)

In Anlehnung an Georg Kerschensteiner führte Guyer weiter aus, dass „alles Gerede über die Lebensnähe der Schule dilettantenhafte Selbstberauschung bleibe, solange nicht Schulgärten, Werkstätten, Laboratorien, Musikräume, Theater- und Zeichensäle, Nähstuben, Küchen- und andere Hauswirtschaftseinrichtungen die Hälfte unserer schulbankbesetzten Klassenräume überflüssig macht“ (S. 17).

Den zentralen Zweck der Ausbildung am Oberseminar für die Studierenden formulierte Guyer abschliessend folgendermassen: „Die Hauptsache aber bleibt die Erziehung eurer selbst

durch euch selbst. Erziehung ist eine Funktion rechter Gemeinschaft, ihr Ziel ist Bereitschaft“. Deshalb rief er die zukünftigen Lehrer auf, eine offene Kameradschaft in der Seminargemeinschaft zu pflegen, denn „die Selbstzucht, die dazu nötig ist, wird euch auch helfen, mit der nötigen Güte, Gelassenheit und Ruhe später vor die Klasse zu treten“. (S. 18)

#### 2.4.3.4 Die ersten zwei Jahre des Oberseminars

Die 68 Kandidatinnen und Kandidaten des ersten Oberseminarkurses, die alle ihre Abschlussprüfungen bestanden, hatten die neue Ausbildung mit viel gutem Willen und Einsatzfreude durchlaufen, so dass Guyer im Jahresbericht auf den „höchst erfreulichen Geist, Arbeitswillen und Disziplin“ der Kandidatenschaft hinweisen konnte, obwohl diese durch den Pensendruck, die Anforderungen der selbständigen Arbeiten in Heimatkunde und Didaktik sowie durch die Vorbereitung der Lektionen stark belastet worden sei. (Oberseminar, 1944, S. 7)

Im zweiten Jahresbericht (Oberseminar, 1945) zählte Guyer die folgenden Hauptanliegen der Ausbildung am Oberseminar auf:

- Den Studierenden zu einer fundierten Ausrichtung auf das Pädagogische verhelfen. In der Lehre das „Schulmeisterliche“ zugunsten der Eigenverantwortlichkeit der Studentenschaft zurücktreten lassen und im Seminarbetrieb und in der Seminargemeinschaft einen „Geist wirklicher pädagogischer Haltung“ verwirklichen.
- Den Studierenden dazu verhelfen, aus einer pädagogischen Haltung heraus mittels der Didaktik – dem späteren „Handwerk“ des Lehrers – die Praxis bewusst zu gestalten und zu führen.
- Mittels Bildungs- und Erziehungslehre unter Berücksichtigung der Psychologie die „Auf-fassung vom Menschen und vom erzieherischen Verhältnis“ klären und „die Wege des er-zieherischen und didaktischen Vorgehens“ begründen.
- In der Heimatkunde unter Anleitung akademischer Lehrkräfte das schöpferische Gestalten der Studierenden fördern.
- Durch einen staatsbürgerlich orientierten Unterricht Einblick in das Geistesleben der deut-schen, französischen und italienischen Schweiz ermöglichen.
- Mit freiwilligen Vorlesungen an der Universität oder der ETH die individuelle Weiterbil-dung fördern.
- Die gesamte Ausbildung in die geselligen und musikalischen Aktivitäten der Seminarge-meinschaft einbetten.

Die Lehrerbildung am Oberseminar sollte unter der Regie Guyers von einer Vorstellung über Erziehung und Bildung auf psychologischer Basis getragen sein, auf der das unterrichtli-che Handeln aufbauen konnte. Die Studierenden sollten im Rahmen des Oberseminars und



der Seminargemeinschaft zu möglichst selbständigem Lernen und Arbeiten finden.

Guyer legte auch grossen Wert auf den Austausch mit anderen Lehrerbildungsstätten und Fachleuten. Im Frühjahr 1944 besuchte er im Zusammenhang mit der bevorstehenden Reform der Oberstufe im Kanton Zürich das Seminar Rorschach (StAZ 1.10). Im Jahre 1944 lud er Paul Geheeb zu einem Vortrag an der Universität Zürich mit anschliessender Diskussion ein (StAZ 1.9).

1945 erhielt Guyer die Gelegenheit, dem Erziehungsrat Vorschläge für eine Verbesserung der Aufgabenteilung zwischen Unter- und Oberseminar zu unterbreiten. Er schlug vor, die Auswahl von Lehramtskandidatinnen und –kandidaten durch eine inhaltliche Neuausrichtung des Fachs „Einführung in pädagogische Fragen“ am Unterseminar zu verbessern und den Eintritt ins Oberseminar zu vereinfachen. Guyers konkrete Vorschläge bezüglich dieser neuen Inhalte waren unter anderen: Erzählen vor Schulklassen, Übungen im Beschaffen und Sammeln von Arbeitsmaterialien, Erklären einfacher Sachverhalte in Sprache, Rechnen und in den Realien, einfache Wiederholungen eines behandelten Stoffes vor der Klasse, Einführung in grundlegende Arbeitsformen im didaktischen Gestalten, wie Vorzeigen und Vormachen in den Handarbeitsfächern, Organisieren eines Unterrichtsgesprächs, Organisieren von stiller Arbeit beim Üben und Anwenden oder Anleitungen zum Hospitieren (StAZ 1.12). Die vorgeschlagene, generelle Neuausrichtung nach Guyer lautete: „... nicht wie bisher Psychologie, ausgebaute Methodik und theoretische Pädagogik zu lehren, sondern eine erste Kontaktnahme des Seminaristen mit der Welt des Kindes und mit der Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen“<sup>110</sup> (StAZ 1.12, S. 10).

#### 2.4.3.5 Das Oberseminar zwischen 1945 und 1949

Die vom Erziehungsrat ergriffenen Massnahmen zur Verhinderung eines Lehrermangels begannen ab dem Schuljahr 1946/47 zu greifen (Oberseminar, 1947). Die zunehmenden Studentenzahlen führten zu einer beträchtlichen organisatorischen und administrativen Mehrbelastung des Oberseminars.

Als Reaktion auf die ständig zunehmende Arbeitsbelastung des Direktors wurde 1946 eine Direktionsgehilfin eingestellt, die in den folgenden Jahren im ständig grösser werdenden Betrieb des Oberseminars für Lehrkräfte und Studierende zur unentbehrlichen Anlaufstelle wurde.

Als Guyer den Lehrkörper mit einem Lehrer für Didaktik des Turnunterrichts aufstocken wollte, wurde er vom Erziehungsrat angefragt, ob es nicht einfacher wäre, ein Fach allgemeine Didaktik einzuführen. Guyers Antwort auf diese Frage gibt uns wiederum einen Hinweis

---

<sup>110</sup> Die Vorschläge Guyers entsprachen in den Grundzügen dem Programm, das Jahre später im einjährigen Seminar für Pädagogische Grundausbildung (SPG) von allen angehenden Volksschullehrern zu absolvieren war.

auf seine Ziele als Direktor, sie lautete gemäss Protokoll folgendermassen:

Er kenne eine Disziplin der allgemeinen Didaktik nicht, sondern nur eine solche der einzelnen Fächer. ... Mit seinem Didaktikunterricht am Oberseminar will er versuchen, „die Didaktik durch die Didaktik zu überwinden“, d. h. die Kandidaten dazu anzuleiten, die Schüler das Lernen zu lehren und also das blosses Lehren im Sinne der alten Lernschule überflüssig zu machen. Er versuche in die Schule eine Bewegung zu bringen, die in der Didaktik den Drill verabscheut. ... Geistige Bildung bedeute für ihn nicht nur intellektuelle Bildung. Gerade der Didaktikunterricht, wie er ihn am Oberseminar anstrebt, steure gegen den intellektuellen Ungeist. (StAZ 1.6)

Die Frage nach der Schaffung einer Vizedirektorstelle am Oberseminar wurde 1947 zum ersten Mal aufgeworfen (StAZ 2.3). Guyer war jedoch kein Freund neuer, zusätzlicher Funktionen. So schilderte er, dass er in Rorschach zwar acht Jahre lang Vizedirektor gewesen sei, doch sei ihm in dieser Funktion nie eine Aufgabe übertragen worden, und dass er in St. Gallen und Basel auch ohne Vizedirektor ausgekommen sei. Bei Überlastung sei ihm der Lehrkörper immer zur Seite gestanden. Bezüglich der Stellung des Direktors führte er aus: „Wenn gewisse Arbeiten einem Vizedirektor abgetreten werden, so ist doch nicht zu umgehen, dass sich dieser darüber mit dem Direktor bespricht. Letzterer muss die Leitung über sämtliche Geschäfte beibehalten und alle Kandidaten genau kennen; nur dann wird er ein sicheres Urteil über ihre Befähigung zum Lehrerberuf abgeben können“ (StAZ 2.3). Guyer betrachtete die Funktion eines Vizedirektors nur im Falle der Abwesenheit des Direktors als notwendig. Mit der Zeit sah jedoch auch er ein, dass eine Entlastung notwendig wurde. So ernannte der Regierungsrat Robert Honegger im März 1948 zum Vizedirektor des Oberseminars und übergab ihm gleichzeitig ein klar umrissenes Aufgabenfeld.

Im Jahresbericht von 1947 schilderte Guyer eine interessante Beobachtung zur Auswirkung der Schule auf die Ausprägung der geschlechterspezifischen Eigenheiten. So stellte Guyer fest, „dass sich der Charakter der Geschlechter mit seinen Fähigkeiten, Stärken und Eigenarten während der Mittelschuljahre dort reiner entwickelt, wo die jungen Leute entweder aus reinen Mädchen- oder reinen Knabenmittelschulklassen kommen“ (Oberseminar, 1947, S. 6) und dass sich vor allem bei Mädchen aus gemischten Klassen teilweise eine mangelnde Sicherheit im Auftreten zeigte, verbunden mit dem ständigen Gefühl, der Kritik der männlichen Kameraden ausgesetzt zu sein. Er resümiert: „Wir stehen unter dem bestimmten Eindruck, dass sich das Messen der Kräfte später ungefangener und energischer zeigt, wenn sich im Mittelschulalter die Fähigkeiten und Eigenarten jedes Geschlechts rein, d. h. bei Geschlechtertrennung entwickeln können“ (Oberseminar, 1947, S. 6).

Ab Schulbeginn 1948 trat der auf Grund der Erfahrungen der ersten Jahre ergänzte neue Lehrplan für das Oberseminar definitiv in Kraft. Als dessen drei Schwerpunkte bezeichnete Guyer (Oberseminar, 1949) die „Gesamthaltung“, die „Theorie“ und das „Handwerkliche“. Weiter führte er aus, während der ganzen Ausbildung würde versucht, Theorie und Schulpraxis enger miteinander zu verknüpfen. Ferner sei eine Einführung in den Gruppen- und Gesamtunterricht sowie in das Unterrichtsgespräch vorgesehen und im letzten Semester in die

Prinzipien des Arbeitsschulunterrichts, des Vorzeigens und Vormachens sowie des darbieten- den Vortrags und des entwickelnden Fragens. Für die Übungen in Pädagogik, Psychologie und Didaktik seien wiederum Stammgruppen gebildet worden, deren Einteilung auf Grund der Herkunft und nach Geschlechtern vorgenommen worden sei. In der Heimatkunde sei es nach diesem Lehrplan obligatorisch, Themen aus den Bereichen „Landschaft und Boden“, „Pflanze und Tier“, „Geschichte oder Sprache“ sowie „Gesellschaft und Wirtschaft“ zu wählen. Über das Jahr hinweg müsste eine Jahresarbeit verfasst werden und am Schluss könne fakultativ eine Diplomarbeit verfasst werden, die in die Abschlussprüfung miteinbezogen werde.

#### 2.4.3.6 Ereignisreiche Jahre: 1949 bis 1952

„Auf viele ständig eingehenden Anfragen hin und im Hinblick auf die in anderen Kantonen im Umbau begriffene Lehrerbildung mögen hier einige allgemeine Feststellungen Platz finden, die auch der Orientierung im eigenen Kanton noch den oder jenen Dienst erweisen können“ (Oberseminar, 1949, S. 11). Mit diesen Worten eröffnete Guyer 1949 seinen Jahresbericht und äusserte sich danach zur Stellung des Zürcher Oberseminars innerhalb der schweizerischen Bestrebungen zur Reform der Lehrerbildung. Er zeigte auf, dass alle Reformbestrebungen in der Lehrerbildung auf eine klare Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung hinausliefen. Mit dem Oberseminar sei dies im Kanton Zürich verwirklicht worden, sei dieses doch eine Institution im tertiären Bildungsbereich, die überdies eng mit den beiden Hochschulen zusammenarbeite und teilweise sogar deren Lokalitäten benütze. Das Unterseminar ermögliche mit dem Maturitätsabschluss zugleich den Zugang zur Universität und zur Lehrerbildung. Daher bestreite heute wohl niemand mehr „den Fortschritt, den die Abtrennung der beruflichen von der allgemeinen Ausbildung für die Lehrerbildung überhaupt bedeutet“ (Oberseminar, 1949, S. 13).

1948/49 (Oberseminar, 1949, S. 19-22) wurde die Schlussrede des Direktors erstmals in einem Jahresbericht abgedruckt. Guyers Rede fiel nüchtern aus. Im Hinblick auf den Start der jungen Lehrkräfte im Schulleben stelle er sich jeweils die Frage: „Wie wird es gehen?“ und er führte einige der Schwierigkeiten an, die auf die jungen Lehrer warteten. So würden diese von den Kräften, die der neuen Lehrerbildung noch immer ablehnend gegenüberständen, bei der Art ihres Korrigierens oder beim Anwenden der neuen Arbeitsformen und dem daraus resultierenden Erfolg scharf beobachtet. Im Grossen und Ganzen seien es jedoch ganz reale Schwierigkeiten, die jedem jungen Lehrer bevorstünden, vor allem das Disziplinproblem und die Last der Vorbereitungen, insbesondere bei den Mittelstufen- oder Mehrklassenlehrern. Hier gelte, sich „kompromisslos durchbeissen durch einige Jahre unentwegter Vorbereitung“, und dies bedeute, „restlose Hingabe an den Beruf unter Beiseiteschiebung alles andern“. Als

Erfolgsfaktoren eines guten Lehrers nannte er in erster Linie die „rechte Liebe – freilich mehr eine Begnadung als eine Begabung“, ein vielseitiges Können und die Fähigkeit zum Organisieren, Zeigen und Lehren, die Einsicht in das Wesen von Erziehung, Bildung und Ausbildung, sowie in die besondere seelische Situation des Kindes. Anschliessend kam er aber auch auf die Vorzüge des Lehrerberufes zu sprechen und nannte an erster Stelle „das Privileg einer geradezu souveränen Zeitfreiheit“. Doch diese Freiheit müsse vom Lehrer selber mit der Verantwortung gegenüber dem Kinde verbunden werden. Guyer schickte seine Absolventen in die Bewährung mit den abschliessenden Worten: „Bleiben sie treu im Kleinen, bescheiden in der Haltung, hingebungsvoll in der schönsten Aufgabe, die Menschen gestellt sein kann – in der Betreuung unserer Jugend und damit unserer Zukunft“.

Aufschlussreich sind auch Guyers Worte an seine Studienabgänger des Jahrganges 1948/49:

Der Seminartyp von anno dazumal [hat] einer Form Platz gemacht, die in manchem abweicht von der guten alten Zeit .... Die Jugend von heute ist in manchem freier als diejenige vor den beiden Kriegen; sie will vom eigentlichen Schulmeisterlichen, vom unbedingten „Vorbild“ in allen Dingen nichts mehr wissen; die menschliche Ehrlichkeit in diesen Dingen muss unbedingt anerkannt werden. Nicht zu verhehlen ist freilich auch die Kehrseite: die Kinderstube mangelt weit herum in sichtbarem Ausmass. ... Die allgemeine Erschütterung in der Empfänglichkeit für früher unbedingt geltende Werte kann aber der Jugend selbst nicht zum Vorwurf gemacht werden. Der Wille zu ernster Arbeit im Beruf bleibt bei der heutigen Junglehrergeneration doch sichtbar erhalten, auch wenn sie selber von zuhause nicht mehr in allem die Voraussetzungen für jene Selbstzucht mitbringt, die für den bestimmenden Einfluss auf die zu erziehende Jugend so wichtig ist. (Oberseminar, 1949, S. 17)

In der Meinung, die Massnahmen des Erziehungsrates gegen den Lehrermangel hätten gegriffen, wurden diese 1950 wieder aufgehoben. Warum Guyer froh darüber war, geht aus folgendem Protokollauszug hervor:

Direktor Guyer stellte fest, dass die eigentliche Berufung zum Erzieher heute nicht mehr in dem Masse wie früher vorhanden ist. Sehr viele Leute lassen sich nur wegen der sichern Position als Lehrer ausbilden. Diese Leute halten sich ordentlich, sodass die Seminardirektion hier nicht einschreiten kann. Viele Lehrer halten ihre Schüler vom Lehrerstudium ab. Die Qualität des Lehrerstandes hat durch die gegenwärtige Lage sicher gelitten (StAZ 3.1).

Die Abschiedsworte des Direktors (Oberseminar, 1951) an die austretenden Seminaristinnen und Seminaristen verdienen es einmal mehr, kurz gestreift zu werden. Guyer begann mit einem Hinweis auf die grosse Verantwortung, die er während der Ausbildungszeit und besonders jetzt – im Moment der Übergabe der Junglehrer an die Schulen des Kantons – wahrnehme. Er und der Lehrkörper hätten das Menschenmögliche getan, um den Junglehrern „das Rüstzeug für die rechte Haltung in Schule und Gemeinde, für die unterrichtliche Führung der Kinder in Stadt und Land und für das Erreichen der vorgeschriebenen Lehrziele“ (Oberseminar, 1951, S. 16) mitzugeben. Dann kam er auf die anspruchsvollen Aufgaben des Lehrers zu sprechen, indem er betonte: „Für jeden Beruf braucht es Jahre der Anlaufzeit, bis all die Schwierigkeiten der heutigen Anforderungen wirklich gemeistert werden können; für den Erzieherberuf gilt dies in erhöhtem Masse. ... An den Lehrer zu Stadt und zu Land stellt man hohe Anforderungen, ob er nun jung oder alt ist. Er lebt wie im Glashaus; an ihm misst man,

ob noch so etwas wie inneres Wertbewusstsein und das Ethos der Pflichterfüllung vorhanden ist, sehe nun die Welt sonst aus, wie immer sie wolle“ (Oberseminar, 1951, S. 16). Darauf zählte Guyer einige Eckpfeiler einer erfolgreichen Lehrtätigkeit auf:

Seid diejenigen, die Ihr seid, aber holt immer das beste aus Euch heraus. ... Reiht Euch ein ins Gemeinschaftsleben und entzieht Euch nicht den schönen Pflichten, die der Lehrer neben der Schule dem Gemeinwesen auch noch schuldig ist. ... Ihr habt verschiedene Möglichkeiten des Unterrichtens kennen gelernt. Spielt Euch nicht auf als die Apostel der sogenannten neuen Lehrverfahren, sondern baut sie ein in den wirklich ausschöpfenden Unterricht. Lernt von älteren Kollegen, sucht den Kontakt mit ihnen. Besucht die Kapitel und bleibt nachher noch beisammen, statt im Sport- oder Skidress gleich zu verschwinden. Geht an die Synodalversammlungen; ergreift das Wort, sobald Ihr etwas Wesentliches zu sagen habt; stellt Euer Licht nicht unter den Scheffel, aber bleibt bescheiden in allem, was Ihr sagt und tut (Oberseminar, 1951, S. 16).

Guyer wusste, wo die jungen Lehrer straucheln konnten. Er wusste auch um die Schwierigkeiten, denen junge Lehrer begegnen, wenn sie sich in ein bestehendes Kollegium einleben müssen. Zudem wusste er, dass vom Lehrer damals mehr als nur die gute Führung einer Klasse erwartet wurde. Deshalb legte er den Seminarabgängern die Pflege der Beziehungen zur Öffentlichkeit besonders ans Herz.

#### 2.4.3.7 Guyers letzte Jahre am Oberseminar: 1952 bis 1958

Auf Beginn des Schuljahres 1952/53 bezog das Oberseminar Räume in den Pavillons des Kantonsspitals (Gloriastrasse 7). Guyer meinte dazu: „Es handelt sich um eine zweckmässige Unterkunft, die aber trotzdem nur als Provisorium gilt. Erfreulich ist, dass sich der Schulbetrieb räumlich nicht mehr zersplittert und in einer ruhigeren Atmosphäre als im Rechberg abwickeln kann“ (StAZ 3.4).

In den Oberseminarkurs 1952 wurde für die Dauer eines Semesters ein israelischer Hospitant aufgenommen. Allenfalls resultierte Guyers in der Biographie erwähnter Kontakt zu Israel aus dieser Begegnung.

Vergleicht man die Bemerkungen Guyers über die Studierenden über diese ersten zehn Jahresberichte hinweg, so fällt auf, dass nach 1950 eine gewisse Ernüchterung eingetreten ist. So steht im Bericht für das Seminarjahr 1953/54: „Im Ganzen darf der Arbeitswille als gut bezeichnet werden. Die geborenen Lehrer finden sich freilich nicht haufenweise, und wer sich das Rüstzeug für die Unterrichtsgestaltung nur äusserlich anzueignen imstande ist, wird nie die echte Spannung eines andauernd lebendigen Unterrichts zu erzeugen vermögen“ (Oberseminar, 1954, S. 12). Diese nicht eben ermutigende Aussage für einen jungen Lehrer vermochte ihn – angesichts der bevorstehenden schwierigen Aufgaben – ja kaum zuversichtlich stimmen. Die eher resignative Tendenz in der Beurteilung der Kandidatinnen und Kandidaten blieb in Guyers folgenden Berichten erhalten. Guyer schrieb nicht zuletzt auch dem Lehrermangel einen negativen Einfluss auf die Entwicklung der Junglehrer zu, wie die folgende Aussage zeigt: „Ungünstig muss sich ausserdem der Umstand auswirken, dass die jungen

Leute wissen, wie sehr man sie benötigt, und dass einzelne darunter diese Tatsache in unloyaler Weise ausnützen“ (Oberseminar, 1954, S. 12). Gemäss Guyer wurden also durch den Lehrermangel die Ansprüche an die jungen Lehrkräfte herabgesetzt. Darüber hinaus verhindere die Notsituation in der Volksschule auch einen kontinuierlichen Aufbau der beruflichen Fertigkeiten, da nun der ehemals übliche Weg vom Landschul- zum Stadtschullehrer weg falle: „Früher hatte sich sozusagen jede Lehrkraft jahrelang auf dem Lande in ruhigem und erzieherisch geordnetem Milieu der Schulkinder zu bewähren, bevor sie in die Stadt und in grosse Ortschaften gewählt wurde“ (Oberseminar, 1954, S. 12).

Es verwundert deshalb nicht, dass Guyer auch im folgenden Jahrsbericht in seinen Abschiedsworten an die austretenden Oberseminarabsolventen einmal mehr eindringlich auf die durch den Lehrermangel geschaffene Situation einging. Er warnte vor den negativen Auswirkungen dieser Umstände und rief umso mehr zu Besonnenheit und Bescheidenheit auf: „Unsere Bitte geht dahin, Sie alle möchten diese Situation nicht ausnützen, d. h. Sie möchten es von sich aus niemandem zu spüren geben, dass man sie so nötig hat, und Sie möchten deswegen nicht in irgendwelchen Forderungen oder in Ihrer ganzen Haltung unbescheiden werden“ (Oberseminar, 1955, S. 16). In Erinnerung an seine eigene Zeit als Lehrer und im Bestreben, den Hinausziehenden ein letztes Mal sein Ideal vom guten Lehrer und der richtigen Berufsauffassung nahezulegen, führte er weiter aus:

Es gab eine Zeit, und ich selber schätze mich glücklich, in ihr gelebt zu haben, wo die jungen Lehrer sozusagen ganz um ihrer schönen und verehrungswürdigen Arbeit willen in der Schulstube standen und kaum daran dachten, man arbeite ja auch um des „Zapfens“ willen. Der Segen dieser Haltung besteht darin, dass man mit Hingabe und um der Arbeit selbst willen alles tut, was zu tun ist, und davon innerlich beglückt wird. Ich beschwöre Sie, wenigstens etwas von dieser Haltung realisieren zu wollen. Auch der äussere Erfolg wird dann nicht ausbleiben. (Oberseminar, 1955, S. 17)

Aus diesen Worten ist das innere Engagement Guyers für den Lehrer, dessen Schüler und die Schule deutlich zu spüren. Für ihn war die Tätigkeit des Lehrers im Idealfall noch immer eine Berufung und nicht bloss Berufstätigkeit. Die Motivation für das Engagement im Beruf sollte nicht bloss durch äussere Anreize bedingt sein. Ferner verstand Guyer die Schule noch als tragenden Teil des Gemeinschafts- und Staatswesens und nicht einfach als Service public, denn er rief im weiteren Verlauf seiner Rede die angehenden Lehrkräfte dazu auf, sich gegenüber den älteren Lehrern bescheiden und loyal zu verhalten, den Behörden den nötigen Respekt zu erweisen, in Gemeinde und Schulhaus freiwillig ein bestimmtes Mass an Aufgaben zu übernehmen und sich der Bevölkerung, besonders den Eltern gegenüber freundlich und zuvorkommend zu verhalten.

Guyer wusste um die Qualitäten seiner Lehrer<sup>111</sup> am Oberseminar und schätzte sie. Allerdings scheint er nicht immer in der Lage gewesen zu sein, dies im persönlichen Kontakt auch zum Ausdruck zu bringen. Jedoch existieren verschiedene Dokumente, in denen Guyer seine

---

<sup>111</sup> Dies wurde schon bei der Suche und Einstellung der Lehrkräfte für das Oberseminar deutlich.

Wertschätzung einem Lehrer gegenüber klar zum Ausdruck brachte. So schrieb er zur Verabschiedung von J. M. Bächtold, dem Didaktiklehrer für Deutsch:

Volle zwölf Jahre hat er seine beste Kraft sozusagen einzig und allein in den Dienst unserer Anstalt gestellt und das schwere Amt eines Didaktiklehrers auf dem Gebiet der Sprache betreut. Mit sozusagen jugendlicher Energie arbeitete er sich in den Problembereich des Sprachunterrichts ein, und was ich persönlich an ihm schätze, war die kompetente Art, mit der er den angehenden Lehrern zwar keine Rezepte des Unterrichtes gab, aber in ihnen dafür das wirkliche Sprachverständnis weckte. Alle, die ihm offenen Sinnes zu folgen vermochten, werden Bedeutendes gewonnen haben (Oberseminar, 1955, S. 18).

Im Jahresbericht des Oberseminars von 1956/57 zeichnete Walter Guyer zum letzten Mal als Direktor. Was 1943 mit 88 Studierenden begonnen hatte, entwickelte sich unter Guyers Führung während 15 Jahren zu einem Institut mit 300 Studierenden. Mit der Wahl von Robert Honegger zum Nachfolger von Direktor Guyer und Hans Ess zum Nachfolger von Vizerektor Honegger wurden zwei Persönlichkeiten mit der Weiterführung des Oberseminars betraut, die von der ersten Stunde an dabei waren und den ganzen Aufbau mitgestaltet hatten (StAZ 4.1).

## 2.4.4 Besondere Herausforderungen während der Oberseminarzeit

In den 15 Jahren seiner Tätigkeit als Direktor am Oberseminar beschäftigten Guyer drei Problemkreise in besonderem Masse: die Opposition gegen die neue Form der Lehrerbildung, der Ausbau der Kapazitäten am Oberseminar und die Raumnot.

### 2.4.4.1 Die neue Lehrerbildung im Gegenwind

Die Geschichte der Lehrerbildung zeigt, dass interessanterweise fast zu jeder Zeit eine gewisse Ablehnung oder Opposition von bestimmten Gruppen gegen deren Ausbau bestanden hatte. Jede Entwicklung oder Verbesserung wird von meist wenigen Exponenten initiiert und umgesetzt, von vielen Menschen getragen und durchgeführt und von anderen wiederum abgelehnt oder sogar bekämpft – oft bis zu einem gewissen Grade verständlicherweise von den Verlierern, die den Verbesserungen zum Opfer gefallen sind oder zumindest davon beeinträchtigt wurden. So war es auch mit dem Lehrerbildungsgesetz von 1938: Der Primarlehrerkurs an der Universität wurde daraufhin sofort aufgelöst, das Töchterseminar wenig später und die Seminarien Unterstrass und Küsnacht verloren ihre zuvor eingenommene zentrale Stellung in der Lehrerbildung. Die beiden letztgenannten Institutionen entwickelten sich zu Zellen der Auflehnung gegen die neue Lehrerbildung, wurden sie doch durch das neue Gesetz als Verlierer gestempelt. Bis anhin hatten diese beiden Lehrerseminare den wesentlichen Teil der Ausbildung der Lehrpersonen im Kanton Zürich getragen – und nun sollten sie plötzlich zu normalen Mittelschulen herabsinken. Zudem hat die Auseinandersetzung zwischen den Vertretern des seminaristischen Weges und den Vertretern der Tertialisierung auch gezeigt, dass in die-

ser Angelegenheit tiefe persönliche Überzeugungen eine wichtige Rolle spielen. Dies wird auch in den folgenden Abschnitten noch deutlich zum Ausdruck kommen.

Von Anfang an standen also gewisse Kreise der neuen Lehrerbildung ablehnend gegenüber. Die Herkunft dieser Kritik liess sich teilweise leicht orten, denn im Protokoll einer Erziehungsratssitzung vom Jahre 1943 ist zu lesen: „Der Erziehungsrat nimmt zur Kenntnis, dass nach Pressenotizen die Direktoren Schälchlin und Zeller in Lehrerkreisen die neue Lehrerbildung weiterhin kritisieren“ (StAZ 5.4). Offenbar hatte Schälchlin 1942, also noch im Vorfeld der Eröffnung des neuen Oberseminars, an einem Schulkapitel in Dielsdorf – begleitet vom Direktor des Seminars Unterstrass, Zeller – einen Vortrag gehalten, in dem er den neuen Weg der Lehrerbildung im Kanton Zürich in Frage stellte, während Zeller sogar behauptet habe, der Erziehungsrat versuche die Seminarien kaputt zu machen (StAZ 5.9).

Selbst Jahre nach dem Start des Oberseminars wurde die neue Lehrerbildung noch immer grundsätzlich in Frage gestellt. So nahm ein gewisser Widmer die zweite Ablehnung des Kredites für ein Oberseminargebäude 1950 zum Anlass, im Kantonsrat eine Motion einzureichen, in der er davon ausging, dass die negative Abstimmung von 1950 das Lehrerbildungsgesetz von 1938 in Frage stelle. Er verlangte daher die Aufhebung der Trennung von Allgemein- und Berufsausbildung, die Verkürzung der Ausbildungszeit von fünf Jahren auf die Zeitdauer vor der Reform, sowie die Verlegung der gesamten Lehrerbildung nach Küsnacht. Diese Motion wurde allerdings vom Erziehungsrat abgelehnt (StAZ 5.3).

Guyer reagierte auf die auch zum zweiten Mal negativ ausgegangene Abstimmung über den Bau eines Oberseminargebäudes und auf die daran anschliessende Motion mit totaler Enttäuschung. Er konnte nicht verstehen, wie jemand „ausgerechnet auf die Zustände zurückgreifen“ wollte, die „Anlass zur Neugestaltung der Lehrerbildung im Gesetz von 1938 gegeben hatten“, dies umso weniger, als sich auch in anderen Kantonen und Ländern hinsichtlich der Verbesserung der Lehrerbildung dieselbe Tendenz abzeichnete, nämlich eine klare Trennung von Allgemein- und Berufsbildung. Vor diesem Hintergrund resümierte Guyer, dass die Forderungen dieser Motion einen „Rückfall in überlebte Zustände bedeuten und dem Kanton Zürich keine Ehre“ bringen würden (Oberseminar, 1951).

Mit dem Postulat Bräm wurde die Frage nach der Tauglichkeit der neuen Lehrerbildung auch im folgenden Jahr wieder gestellt. Es verlangte vom Erziehungsrat, „zu prüfen, ob es möglich wäre, ... eine wesentlich wirksamere Verbindung von Unterseminar und Oberseminar zu erreichen, und zwar vor allem durch eine bessere Ausrichtung des Unterseminars auf die beruflichen Bedürfnisse des zukünftigen Lehrers“ (PHZHA 2.7). Auch dieses Postulat versuchte in seiner Tendenz, die klare Trennung von allgemeiner und beruflicher Ausbildung wieder aufzulockern. 1955 wurde das Postulat im Kantonsrat behandelt und ohne Gegen-



stimme abgeschrieben<sup>112</sup>.

Die Aktivitäten zweier Opponenten, deren Beweggründe Guyer besonders stark beschäftigten, werden nun genauer dargestellt. Denn sie gewähren uns einen weiteren Einblick in Guyers Denk- und Handlungsweise, zeigen aber auch Mechanismen auf, die Neuerungen im Wege stehen.

#### 2.4.4.2 Exkurs: Schälchlin und das Unterseminar Küsnacht

Schon vor Inbetriebnahme des neuen Oberseminars, aber auch noch in den ersten Jahren der neuen Lehrerbildung, bildete sich am Seminar Küsnacht eine aktive Opposition dagegen, die von dessen Direktor Schälchlin ausging.

Wie bereits angeführt, waren Schälchlin und seine Mitarbeiter massgeblich beteiligt an der Ausarbeitung eines neuen Konzepts für die Lehrerbildung, das schliesslich zum Lehrerbildungsgesetz von 1938 führte. Unter der Führung von Schälchlin konkretisierten Lehrerkonvent und Aufsichtskommission des Seminars Küsnacht u. a. die Thesen von Erziehungsdirektor Mousson aus dem Jahre 1926, die eine Lehrerbildung an einer kantonalen Lehramtsschule in engster Verbindung mit der Universität vorsahen (Schmid, 1982). Auch die Ausarbeitung des Gesetzesentwurfes von 1938 soll wesentlich Schälchlins Werk gewesen sein. Schälchlin hegte deshalb berechnete Ansprüche auf die neue Stelle eines Direktors des Oberseminars, umso mehr als er das Seminar Küsnacht seit 1926 erfolgreich führte. Die Wahl der Regierung fiel jedoch 1942 aber auf Guyer, während Schälchlin sich faktisch mit der Herabstufung seiner Institution von einer Berufsschule auf eine Mittelschule und seinem Verbleib als Leiter dieser Institution abfinden musste. „Für Schälchlin war das eine herbe Enttäuschung. Sicher gab es damals im ganzen Kanton Zürich niemand, der das Problem der Lehrerbildung gründlicher kannte und mehr dafür gearbeitet hatte“ (Schmid, 1982, S. 77).

Es waren aber nicht nur diese Ereignisse, die seine Haltung dem neuen Oberseminar gegenüber negativ beeinflussten: Bereits nach der Abstimmung über das neue Lehrerbildungsgesetz im Jahre 1938 zeichnete sich ab, dass Schälchlin einer Aufteilung von beruflicher und allgemeiner Ausbildung nicht wirklich zustimmen konnte. Schmid schrieb über Schälchlins Arbeit am neuen Lehrplan für das zukünftige Unterseminar: „Dabei zeigte sich deutlich, dass Schälchlin eine scharfe Trennung in Ober- und Unterseminar zu verhindern suchte. Das Unterseminar sollte seinen bisherigen Charakter beibehalten und nach wie vor einen guten Teil

---

<sup>112</sup> Die Diskussion, die im Januar 1955 im Kantonsrat stattfand, nachdem das Postulat oppositionslos abgeschrieben worden war, zeigte dann, dass zwischen dem Postulat und dem Seminar Unterstrass ein Zusammenhang bestand: Dessen Initiant Bräm willigte nämlich in die Abschreibung des Postulats ein, weil der Regierungsrat dem Seminar Unterstrass inzwischen bewilligt hatte, die Ausbildung in Pädagogik schon in der 3. Klasse des Unterseminars zu beginnen. Bräm äusserte offenbar bei dieser Gelegenheit, dass es ihm nur darum gegangen sei „dem freien Unterseminar einen gewissen Spielraum von Lehrfreiheit zu verschaffen“ (Schweizerische Lehrerzeitung, 1955, S. 215-216).

der pädagogischen und beruflichen Ausbildung übernehmen“ (S. 75).

Schälchlin's Haltung in der Frage der Lehrerbildung entsprach offenbar einer tiefer verwurzelten Überzeugung, die Direktor Zeller vom Evangelischen Seminar Unterstrass im Übrigen mit ihm teilte. Schälchlin's Stellungnahmen gegen das Oberseminar in Kapiteln und Lehrerversammlungen sind wohl vor diesem Hintergrund zu sehen.

Infolge der wiederholten Untersuchung des Seminars Küsnacht hinsichtlich vermuteter frontistisch-nazistischer Elemente durch drei verschiedene Kommissionen<sup>113</sup> reichte Schälchlin 1945 seinen Rücktritt als Direktor des Unterseminars ein<sup>114</sup>. Die Ergebnisse der Kommission Tschopp führten 1945 zur Entlassung von Professor Corrodi – wegen dessen antisemitischer Haltung und nazifreundlicher Artikel in nationalsozialistischen Zeitungen – sowie von Professor Rittmeyer, ebenfalls wegen dessen nazifreundlicher Gesinnung (PHZHA 2.3.). Diese Ereignisse schränkten Schälchlin's Möglichkeiten, Opposition gegen die neue Lehrerbildung zu betreiben, stark ein. Guyer äusserte jedoch noch 1946 Befürchtungen, dass Schälchlin – der nach seinem Rücktritt als Seminardirektor auf dem Vikariatsbüro des Schulamtes der Stadt Zürich eingestellt worden war – versuchen könnte, „unter den jungen Lehrern eine Oppositionsbewegung zum geltenden Lehrerbildungsgesetz zu bilden“ (PHZHA 2.6).

#### 2.4.4.3 Exkurs: Zeller und das Evangelische Seminar Unterstrass

Um Guyers Stellungnahme gegenüber dem Evangelischen Seminar Unterstrass und im Besonderen gegenüber dessen Direktor Konrad Zeller verständlicher zu machen, werden hier einige Ereignisse im Zusammenhang mit der Neuordnung der Lehrerbildung sowie die diesbezügliche Stellungnahme des Seminars Unterstrass erörtert.

Zuerst stellt sich die Frage nach den Konsequenzen, die das Lehrerbildungsgesetz von 1938 für das privatrechtlich organisierte Seminar Unterstrass mit sich brachte. Da es auch nichtstaatlichen Institutionen ausdrücklich erlaubt war, im Rahmen der neuen Gesetzgebung eine eigene Lehrerausbildung zu führen, ergaben sich daraus grundsätzlich keine Nachteile. Zeller wusste dies, schrieb er doch: „Weil umgekehrt das Gesetz von 1938 in § 7 die Möglichkeit eines freien Oberseminars vorsieht, konnten wir ihm zustimmen“ (Evangelisches Lehrerseminar Zürich, 1942, S. 12). Das Seminar Unterstrass hätte also jederzeit ein vollständig unabhängiges Oberseminar einrichten können.

Wie lautete nun aber die grundsätzliche Stellungnahme des Seminar Unterstrass zum neuen Gesetz? Zur Beantwortung dieser Frage muss etwas weiter ausgeholt werden. Gemäss dem

---

<sup>113</sup> Die Kommission Streuli befasste sich 1943, die Kommission Weiss 1943 und die Kommission Tschopp 1945 mit den Verhältnissen am Seminar Küsnacht (PHZHA 2.16; Schmid, 1982; PHZHA 2.3)

<sup>114</sup> Schon die Kommission Streuli hatte im Dezember 1943 gravierende Missstände am Seminar festgestellt und Schälchlin's Entlassung gefordert (Schmid, 1982)

„Seminarblatt“ des Seminars Zürich-Unterstrass vom Februar 1943 galt das seit der Gründung der Institution gültige, bildungspolitische Kredo: „Der Staat mag Bildung und Schulung anordnen und selbst pflegen, das Bildungsmonopol jedoch soll er nicht haben“ (Evangelisches Seminar Zürich-Unterstrass, 1943, S. 1). Dieser Grundsatz habe dazu geführt, dass das Seminar Unterstrass und seine Träger seit dessen Gründung den Grundsatz der Bildungsfreiheit aufrecht erhalten und eine zur staatlichen Institution alternative Bildungseinrichtung eingerichtet hätten. Daher sei es nur folgerichtig, dass nach der Annahme des neuen Lehrerbildungsgesetzes durch das Volk im Jahre 1938 das Evangelische Seminar Zürich-Unterstrass auch ein eigenes Oberseminar einzurichten gedenke. Das Seminar Unterstrass argumentierte weiterhin politisch und bezeichnete seine Bestrebungen als einen „Kampf um die Lehrerbildung“ (Evangelisches Lehrerseminar Zürich, 1942, S. 8), bei dem es für das Seminar darum gehe, „ob wir grundsätzlich unsere volle Selbständigkeit behalten oder aufgeben sollen“ (Evangelisches Lehrerseminar Zürich, 1943, S. 8).

Politisch gesehen war der Kampf jedoch schon lange ausgefochten; er konnte also nur noch auf der inhaltlichen Ebene fortgesetzt werden. Zeller äusserte sich dazu: „Zu der *praktischen Gestaltung* des Oberseminars haben wir nur eine einzige Anregung: *Man möge so elastisch als möglich sein* [H.v.V.]“ (Evangelisches Lehrerseminar Zürich, 1942, S. 13) Was aber verstand Zeller darunter?

Anlässlich einer Besprechung zwischen der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich und Vertretern des Seminars Unterstrass im Vorfeld des neuen Lehrerbildungsgesetzes 1936, erklärten diese, dass sie gewillt seien, falls das neue Gesetz angenommen werde, ein eigenes Oberseminar zu führen. Im Hinblick auf eine grösstmögliche Einheitlichkeit in der Lehrerbildung wären sie zu einer Zusammenarbeit mit dem staatlichen Oberseminar bereit (Evangelisches Lehrerseminar Zürich, 1942, S. 8-13, 1943, S. 4). Die Bedingungen zur Zusammenarbeit lauteten: Beibehaltung der Autonomie bezüglich der Auswahl der Schüler<sup>115</sup> und der Disziplinargewalt über die Schüler; zudem sollte die Abnahme der Schlussprüfungen vollständig in den Händen des Seminars Unterstrass bleiben. Möglichkeiten für eine Zusammenarbeit sahen sie bezüglich des Besuchs von Vorlesungen an der Universität und gewisser Übungen am Oberseminar (Evangelisches Lehrerseminar Zürich, 1943, S. 4).

Dem Protokoll einer späteren Zusammenkunft (1942) kann entnommen werden, dass Direktor Zeller Erziehungsdirektor Hafner zuvor die Nachricht übermittelte, er gedenke weiterhin gegen die neue Form des Unterseminars zu kämpfen (PHZHA 1.8). In der Besprechung

---

<sup>115</sup> Damit wollte das Evangelische Seminar Zürich-Unterstrass sicherstellen, dass jeder Schüler, der das Evangelische Unterseminar besucht hatte, ohne weitere Selektion auch dessen Oberseminarkurs besuchen und eine Lehrerausbildung durchlaufen konnte. Die Passage für die Aufnahme der Schüler ins Evangelische Oberseminar lautete nämlich: „Wer in den *numerus clausus* des Evangelischen Seminars aufgenommen worden ist, bleibt bis zur Abschlussprüfung des Oberseminars in demselben, sofern er nicht aus der Schule entlassen wird oder vom Lehrerberuf Abstand nimmt“ (PHZHA 1.23).

selber führte Zeller aus, dass die Neuorganisation der Lehrerbildung „seine pädagogische Überzeugung und seine Erfahrungen in entscheidenden Dingen“ berühre und dass sich „seine Haltung gegenüber dem Unterseminar auf die Resultate seiner langjährigen Erfahrungen stütze, Resultate, die durch die neue Lehrerbildung zunichte gemacht würden“ (PHZHA 1.8).

Zellers Einwände betrafen im Wesentlichen die folgenden drei Punkte: den Lehrplan für das Oberseminar, da „die Verordnung zu dem neuen Lehrerbildungsgesetz vom 3. Juli 1938 und vor allem die Lehrpläne nicht dem entsprachen, was man glaubte erwarten zu dürfen“, die schulpraktische Ausbildung, weil das Seminar Unterstrass „von der [neuen] Lehrerbildung eine bessere praktische Ausbildung“ und „nicht eine Erweiterung der Allgemeinbildung“ erwartet habe und den gegen die Erziehungsdirektion erhobenen Vorwurf, dass die von ihm und dem Seminar Küsnacht gemachten Erfahrungen im Zusammenhang mit der Neugestaltung der Lehrerbildung zu wenig einbezogen worden seien (Evangelisches Lehrerseminar Zürich, 1942, S. 8).

In einer schriftlichen Stellungnahme des Erziehungsrates vom November 1942 lehnte dieser eine Zusammenarbeit mit dem Evangelischen Seminar in der von diesem vorgeschlagenen Form ab mit der Begründung, die Ausbildung am Oberseminar sei ein unteilbares Ganzes und könne von Studenten des Evangelischen Seminars deshalb nicht nur teilweise besucht werden (PHZHA 1.4). Diese Antwort des Erziehungsrates veranlasste das Seminar Unterstrass, ab dem Schuljahr 1943/44 einen eigenen Oberseminarkurs zu führen (PHZHA 1.9).

Auch zwischen Guyer und Direktor Zeller fanden Kontakte statt. Guyers hielt seinen ablehnenden Standpunkt bezüglich einer Zusammenarbeit mit dem Seminar Unterstrass in einem Schreiben aus dem Jahr 1942 klar fest:

Sie haben ... eine Zusammenarbeit mit dem Oberseminar vorgeschlagen. Ich darf Ihnen gestehen, dass ich einer solchen Zusammenarbeit mit Vertrauen entgegensah und dafür auch einige Vorschläge bereit hatte. Jedoch scheint mir nun der Tenor Ihrer Äusserungen über das durch Volksbeschluss geschaffene Oberseminar eher einer totalen Diffamierung gleichzukommen denn einer Grundlage für vertrauensvolle Zusammenarbeit. Sie haben recht, wenn Sie vom Unterseminar eine gänzlich neue Einstellung, nämlich die Umstellung auf ein vollwertiges „Pädagogium“, fordern, aber es muss ein Pädagogium ohne Pädagogik und Berufsbildungsbelastung sein. Das ist ja gerade der Schritt vorwärts, dass endlich die Berufsbildung aus dem allgemeinen unreifen Schlamassel von Vorwissenschaft, Pubertät und Berufsbewusstsein heraus genommen wird. Das Unterseminar kann damit zu etwas Echtem, Wahrhaftigem werden: zum geistigen, leiblichen, künstlerischen „Turnen“, und das Oberseminar übernimmt die Rückwendung zum Pädagogischen in Reflexion und Praxis (PHZHA 1.7).

Guyer stellte hier deutlich heraus, dass sich die Differenzen zwischen dem Seminar Unterstrass und Kantonalem Oberseminar vor allem an der Streitfrage entfalteten: „Seminaristischer Weg“, ja oder nein? Obwohl sich Guyer in diesem Schreiben überaus deutlich zum Verhalten von Zeller und dem Seminar Unterstrass äusserte, beurteilten die Vertreter des Evangelischen Seminars die Kontakte zu ihm sowie seine Ansichten als positiv: „Tatsächlich haben wir nichts einzuwenden gegen die geistige Einstellung von Direktor Guyer. Wenn sich seine Überzeugungen auch nicht einfach mit den unsern decken, so wissen wir doch, dass er

uns in mancher Beziehung nahe steht, und dass von einer feindlichen Einstellung keine Rede sein kann“ (Evangelisches Lehrerseminar Zürich, 1943, S. 8).

Das Seminar Unterstrass nahm auch in den folgenden Jahren keine klare Trennung der Ziele und Inhalte zwischen Unter- und Oberseminar vor. So führte es keinen Vorkurs für Maturanden, die den Oberseminarkurs besuchen wollten ein und versuchte sich der gesetzlich vorgeschriebenen, externen Kontrolle des Zugangs zu diesem Vorkurs zu entziehen. Im Vergleich dazu war der Zugang zum staatlichen Oberseminar –wie vom Gesetz vorgesehen – nur direkt aus dem Unterseminar oder nach dem halbjährigen Vorkurs möglich und wurde von einer Aufsichtskommission überprüft.

Im Bericht über den ersten Besuch des Oberseminarkurses am Evangelischen Seminar durch die Inspektionskommission im Schuljahr 1943/44 hob diese zunächst den guten Eindruck hervor, den das Unterseminar bei ihren Mitgliedern hinterlassen habe. Die Kommission lobte den hervorragenden Kontakt zwischen dem Leiter R. Rinderknecht und den Studierenden, nahm aber auch die Gelegenheit wahr, auf kritische Punkte hinzuweisen: nämlich auf den Mangel an Gelegenheit zum eigenständigen Abhalten von Lehrübungen durch die Studierenden, „da weniger die Oberseminaristen als vielmehr die Methodik- und Übungsschullehrer Lehrübungen abzuhalten pflegen“ (PHZHA 1.10). Ferner bemängelte die Kommission die Qualität sowie die Art und Weise des Unterrichts in Pädagogik und Psychologie. Dieser gehe zu wenig in die Tiefe, die Darstellung und Ausdrucksweise seien dabei von zu niederem Niveau und vom Inhalt her sei er zu wenig umfangreich. Insgesamt regte die Kommission an, der Unterricht sei intensiver und angepasst an das Niveau einer Ausbildung auf tertiärer Stufe abzuhalten (PHZHA 1.10).

Im Juli 1945 genehmigte der Erziehungsrat Richtlinien für die Aufnahme in den Vorkurs des Evangelischen Seminars und in die höheren Klassen des Unterseminars. Trotzdem lehnte das Seminar Unterstrass die Einrichtung eines besonderen Vorkurses weiterhin ab – beziehungsweise es wollte den Vorkurs in das letzte Jahr des Unterseminars integrieren (PHZHA 1.6).

Die Grenzbereinigung zwischen Maturitäts- und höherer Berufsausbildung wurde am Evangelischen Seminar auch in den folgenden Jahren nicht wirklich vollzogen. Im Jahre 1945/46 kritisierte die Inspektionskommission einmal mehr den „pädagogisch unzureichenden Kommentarunterricht auf Grund eines Buchtextes, wie ihn Direktor Zeller seit Jahren in seinem Unterricht angewendet hat“ (PHZHA 1.6, S. 8) und forderte erneut, dass Direktor Zeller an seinem Oberseminar die Grundlagen der Fächer Pädagogik und Psychologie in Form von Vorlesungen zu vermitteln habe (PHZHA 1.6).

Den Quellen zufolge war es – nicht von ungefähr – vor allem Direktor Zeller, der über all die Jahre zwischen 1936 bis 1950 bei jeder Gelegenheit gegen die neue Lehrerbildung Stel-

lung bezog. Schon vor der Eröffnung des neuen staatlichen Oberseminars hatte er eine Broschüre mit dem Titel „Gestaltung oder Verunstaltung der Zürcher Lehrerbildung“ verfasst und sich negativ über die neue Gesetzgebung geäußert (PHZHA 1.6). Karl Huber, der auch Präsident der Inspektionskommission war, berichtete in seinem Rapport von 1947 diesmal von der „unsachlichen Kampfweise, die Seminardirektor Zeller gegen das neue Lehrerbildungsgesetz, die Verordnung und gegen die ausführenden Behörden seit Jahren anzuwenden pflegt“ (PHZHA 1.6, S. 8). Auch bei den Abstimmungen für ein neues Oberseminargebäude in den Jahren 1949 und 1950 kam zum Ausdruck, dass Zeller seinen Kampf mit Vehemenz weiterführte. Seine der neuen Lehrerbildung gegenüber negative Sicht übertrug sich auch auf seine Studenten, was Guyer im Jahre 1947 einer Orientierung über die Organisation des Oberseminars zur Bemerkung Anlass gab: „Gewisse Strömungen gegen das Oberseminar machen sich z. B. aus den Kreisen Ehemaliger des Evangelischen Seminars Zürich-Unterstrass bemerkbar“ (PHZHA 2.5).

Fazit: Das Seminar Unterstrass – und vor allem ihr Direktor Zeller – kämpfte für die Erhaltung der alten Zustände in der Lehrerbildung. Die Trennung von Allgemein- und Berufsbildung und die konsequente Verlegung der pädagogischen Berufsbildung auf die tertiäre Stufe entsprach nicht seinen Vorstellungen von der Lehrerbildung. Es vertrat das Ideal des seminaristischen Weges. Trotz der Gründung eines eigenen Oberseminars hielt das Seminar Unterstrass an seiner ursprünglichen Einstellung zur Lehrerbildung fest – und diese liess sich nicht mit dem neuen Lehrerbildungsgesetz von 1938 vereinbaren (PHZHA 1.5).

#### 2.4.4.4 Lehrermangel

In den Jahren von Guyers Wirken am Oberseminar prosperierten alle Bereiche von Gesellschaft und Wirtschaft. Daher bestand fast andauernd ein prognostizierter, aber auch ein effektiver Mangel an ausgebildeten Lehrkräften. Die Regierung leitete zur Behebung des Lehrermangels Massnahmen ein, die zu zusätzlichen Umtrieben am Oberseminar führten und viele organisatorische und administrative Kraft beanspruchten, die eigentlich dem Aufbau der Institution hätte zugute kommen sollen.

Das Lehrerbildungsgesetz von 1938 verpflichtete den Erziehungsrat dazu, die Volksschule mit einer genügenden Anzahl von Lehrkräften zu versorgen. Dies gestaltete sich jedoch schwierig, weil eine Reihe von Faktoren den Bedarf an Lehrern beeinflusste: darunter Veränderungen bei den Klassengrößen, Auswirkungen geburtenstarker (z.B. 1940 bis 1945) und geburtenschwacher Jahrgänge, variierende Anzahl von Primarlehrkräften, die nach dem Oberseminar noch die Sekundarlehrerausbildung absolvierten sowie allgemeine Trends in Wirtschaft und Gesellschaft.

Um Nachwuchs und Qualität zu sichern, wurde der Zugang zum Oberseminar von Beginn

an über einen Numerus clausus kontrolliert und die Teilnahme am Vorkurs zahlenmässig beschränkt. Zudem versuchte man auf das Verhältnis Mädchen zu Knaben Einfluss zu nehmen – allerdings ohne der Feminisierung des Lehrerberufes Einhalt gebieten zu können; schon 1949 waren 60 Prozent der Studierenden am Oberseminar weiblichen Geschlechts (Oberseminar 1950).

Im September 1945 prognostizierte der Erziehungsrat einen drohenden Lehrermangel auf die Jahre nach 1950, basierend auf folgenden: Durch die Verkleinerung der Klassengrössen hatte der Bedarf an Lehrkräften seit 1920 konstant zugenommen, während die Zahl der Patentierungen im gleichen Zeitraum parallel dazu ständig abnahm (1938 noch 90, 1941 nur noch 84 Patentierungen). Vorerst liess sich dadurch der Lehrerüberschuss<sup>116</sup>, der um 1940 vorhanden war, abbauen, aber für die nahe Zukunft war auch bei gleich bleibenden Schülerzahlen mit einem Mangel an Lehrern zu rechnen, denn für die Sicherung eines genügenden Lehrerangebotes hätten pro Jahr mindestens 100 Lehrkräfte patentiert werden müssen. Die Tendenz in Richtung Lehrermangel wurde noch verstärkt durch die starke Zunahme an Eheschliessungen zu Beginn des zweiten Weltkrieges und die dadurch bedingten grossen Geburtenüberschüsse ab 1941. Bei einer weiteren Verkleinerung der Klassengrössen hätte nur schon die Stadt Zürich bis zum Schuljahre 1950/51 zusätzlich 150 bis 180 Primarlehr- und 40 bis 50 Sekundarlehrstellen schaffen müssen. Zudem stand die Einführung des obligatorischen 9. Schuljahres bevor. Daraus leitete der Erziehungsrat die Pflicht zu einem massiven Ausbau der Lehrerbildung ab und setzte zu diesem Zweck folgende Massnahmen ein: Einfachere Zulassung ausserkantonaler Lehrkräfte in den zürcherischen Schuldienst, Aufhebung des Numerus clausus, verstärkte Propagandierung der Ausbildung zum Lehrerberuf, Führung einer Übergangsklasse für Diplomandinnen der Handelsschule und der Frauenbildungsschule an der Töchterschule Zürich, Einrichtung einer vierten Parallelklasse am Unterseminar Küsnacht, die Errichtung einer zweiten Klasse an der Lehramtsabteilung der Kantonsschule Winterthur und die Förderung des Eintritts in höhere Klassen der auf das Oberseminar vorbereitenden Schulen (StAZ 1.7, StAZ 1.4, StAZ 5. 2 u. PHZHA 2.10).

Erstaunlicherweise glaubten die zuständigen Instanzen schon 1950, die Massnahmen des Erziehungsrates hätten gegriffen; man könne wieder vermehrt der Qualität der Lehrer Rechnung tragen und die Anforderungen an die Neuaufnahmen in den Vorkurs erhöhen. Dieser Trend in der Stellungnahme des Erziehungsrates gegenüber dem Lehrernachwuchs dauerte weiter an. Doch im Gegensatz zur Tendenz in den Jahren vor 1952 rechnete der Erziehungsrat gegen Ende 1952 mit einem Lehrerüberfluss, der voraussichtlich auf das Jahr 1957 eintreten

---

<sup>116</sup> Am Ende des Ersten Weltkrieges kehrten nach der Demobilmachung viele junge Lehrer in den Schuldienst zurück, was, verstärkt durch einen Geburtenrückgang während den Jahren des Krieges, zu einem grossen Lehrerüberfluss in den 30er-Jahren führte. Mit rigorosen Zulassungsbeschränkungen, vor allem für Mädchen, versuchte man deshalb am Seminar den Zustrom junger Lehrer zu beschränken.

würde (StAZ 3.5). Um diesen zu vermeiden, beschloss er eine Beschränkung der Aufnahmen in die Unterseminarien von Küsnacht, Winterthur und Unterstrass sowie die Festlegung des Anteils weiblicher Kandidatinnen auf einen Viertel.

Die Entwicklung der Nachfrage nach Lehrkräften verlief aber anders als vom Erziehungsrat vorausgesehen; ein Ende des Lehrermangels war noch keineswegs in Sicht. Im Gegenteil: 1954/55 musste ein Umschulungskurs eingeführt werden. Auch in den Vorkurs 1956/57 musste infolge des andauernden Lehrermangels eine noch grössere Anzahl von Kandidatinnen und Kandidaten aufgenommen werden (Oberseminar, 1957). Für das Oberseminar führte dies durch die zahlreichen Vikariate, zu denen Studierende wegen des Lehrermangels abgeordnet wurden, zu einer Beeinträchtigung des Unterrichts.

Die Umsetzung der verschiedenen Massnahmen des Erziehungsrates zur Steuerung der Lehrerbildung hatte für die Leitung des Oberseminars einen grossen Arbeitsaufwand zur Folge. So mussten neue Zugangsbestimmungen verfasst, neue Kurse organisiert, besondere Prüfungen für ausserkantonale Kandidatinnen und Kandidaten geschrieben und zahlreiche Gesuche beantwortet werden.

#### 2.4.4.5 Raumnot und Gebäudefrage

Wie schon am Seminar in Basel hatte sich Guyer auch in Zürich mit der Raumfrage zu beschäftigen. Wiederholt musste er erfahren, dass das Volk – das das neue Lehrerbildungsgesetz 1938 mit grossem Mehr angenommen hatte – keineswegs gewillt war, dafür auch entsprechend zu bezahlen und der schnell wachsenden Institution angemessene Gebäulichkeiten zur Verfügung zu stellen. Schliesslich landete das Oberseminar in den Pavillons im Garten des Kantonsspitals. Das Beschaffen geeigneter Räumlichkeiten für die Lehrerbildung beanspruchte von Seiten Guyers viel Kraft und bescherte ihm auch eine ganze Reihe von Enttäuschungen. Zudem musste er immer wieder mit ansehen, dass andere Institutionen in der Raumfrage bevorzugt behandelt wurden.

Es war bereits von Anfang an schwierig, für das neue Oberseminar geeignete Räume zu finden. Die erste Lösung – im Rechberg mit einer ganzen Anzahl von zusätzlichen Räumen bei verschiedenen Institutionen – bedeutete räumliche Zerstreung und lange Verschiebungswege für die Studierenden und konnte deswegen nur als Provisorium betrachtet werden. Schon 1946 machte die Juristische Fakultät wiederum ihren Anspruch auf den ganzen Rechberg geltend. Da aber inzwischen die Schülerzahlen am Oberseminar beträchtlich angestiegen und die räumlichen Verhältnisse überaus beengend waren, kam eine Aufgabe der Räume im Rechberg ohne entsprechenden Ersatz vorerst gar nicht in Frage. So arbeitete man 1948 ein Projekt zum Ausbau der Villa Nager aus, das aber nicht zur Ausführung gelangte.

Die zunehmenden Studentenzahlen am Oberseminar verschärften das Raumproblem in



drastischer Weise. Was im Rechberg 1943 mit 88 Kandidaten begonnen hatte, war bis 1949 zu einem Betrieb mit 175 Studierenden im Hauptkurs (in 8 Klassen eingeteilt) und 60 im Vorkurs (3 Klassen) angewachsen – also insgesamt auf 235 Auszubildende angewachsen. Diese waren in Räumen im Rechberg, in den Schulhäusern Hirschengraben, Wolfbach, Mühlebach, Fluntern und Freiestein, in den Vorlesungssälen der Universität und der ETH, in der Kantonsschulturnhalle und im Konservatorium sowie in weiteren von der Stadt zugemieteten Schulräumen verteilt. Eine Aula, in der alle Studierenden hätten Platz finden konnten, stand nirgends zur Verfügung.

Daraufhin wurde ein Projekt für den Bau eines Oberseminargebäudes an der Freiestrasse 30 ausgearbeitet, das am 11. September 1949 zur Abstimmung gelangte. Auf Grund der ständig wahrgenommenen Vorbehalte gewisser Kreise der neuen Lehrerbildung gegenüber, versuchte man im Vorfeld der ersten Abstimmung (1949), die Stimmung im Volke zu Gunsten des Oberseminars zu beeinflussen. Der Vorsitzende der Aufsichtskommission, Hess, verschickte auf eigene Kosten einen Artikel an verschiedene Zeitungen im Kanton Zürich, und Guyer verfasste Beiträge für die Neue Zürcher Zeitung, das Volksrecht, die Tat und den Landboten (PHZHA 2.11). Leider fiel der Entscheid des Volkes dennoch negativ aus, was für Guyer eine erste grosse Enttäuschung bedeutete.

Darauf wurde ein redimensioniertes Projekt Freiestrasse ausgearbeitet, welches 1950 zur Abstimmung gelangen sollte. Vor der Abstimmung unternahmen die Verantwortlichen nun zusätzliche Anstrengungen, um die Einstellung zu diesem Projekt positiv zu beeinflussen: Gespräche mit den Vorständen der Parteien, schriftliche Mitteilungen an die Mitglieder der kantonsrätlichen Kommission, eine Presseorientierung durch die Erziehungsdirektion, besondere Informationstätigkeiten des Erziehungsdirektors, der Mitglieder des Erziehungsrates, des Sekretärs der Erziehungsdirektion, der Direktoren und Lehrer des Ober- und Unterseminars sowie der Mitglieder der Bezirksschulpflegen (PHZHA 2.12). Die Seminargemeinde unternahm im Vorfeld der Abstimmung eine Propagandatour auf dem Lande, wo sie unter freiem Himmel Volkslieder und -tänze aufführte (PHZHA 2.12; Oberseminar, 1951).

Um so grösser waren die Enttäuschung und Ernüchterung, als auch diese zweite Vorlage verworfen wurde (Oberseminar, 1951). Vor der Aufsichtskommission machte Erziehungsdirektor Briner drei Gründe dafür verantwortlich: zunehmend negative Einstellung gegen den Intellektualismus im Volke, Widerstände gegen die gegenwärtige Lehrerbildung, eine generell negative Einstellung gegenüber der Lehrerschaft. Karl Huber hielt den negativen Einfluss von Direktor Zeller vom Evangelischen Seminar für bedeutend: „Er greift mit allen Mitteln die staatliche Lehrerbildung an. Er bekämpft auch die gegenwärtigen Lehrpläne. So will er die zweite Fremdsprache abschaffen und die berufliche Ausbildung wieder in der zweiten Klasse des Unterseminars beginnen lassen“ (StAZ 3.3). Obwohl andere Redner den Einfluss Zellers relativierten, konnte ihn keiner ganz in Abrede stellen. Als weiteres Argument wurde die all-

gemein zunehmende Distanz der Lehrer zum Volke genannt – vor allem auf dem Lande – denn „die heutigen Junglehrer wollen sich das Leben angenehm gestalten und kümmern sich wenig um die dörflichen Verhältnisse“ (StAZ 3.3).

Der Erziehungsrat versuchte in der Folge, die Ursachen für das erneute Debakel durch einen Fragebogen zu erheben, den er den Bezirks- und Gemeindeschulpflegern zustellte, zu erheben. Darin wurde unter anderem auch nach den Erfahrungen mit dem neuen Lehrerbildungsgesetz von 1938 gefragt. Diese Umfrage ergab Folgendes: In 9 von 75 Antworten wurde ausdrücklich betont, dass die Ablehnung nichts mit dem Lehrerbildungsgesetz zu tun habe, und 52 schwiegen sich diesbezüglich aus. In 5 Fällen wurde die Verwerfung der Vorlage ganz diesem Gesetz zugeschrieben. Was die Leistungen des Oberseminars betraf, antworteten 32, sie hätten bisher gute Erfahrungen mit den nach dem neuen System ausgebildeten Lehrkräften gemacht; nur drei berichteten von schlechten Erfahrungen mit diesen. Das Fazit dieser Umfrage: Die Bezirks- und Gemeindeschulpflegern standen dem neuen Gesetz grundsätzlich positiv gegenüber (PHZHA 2.2, S. 3).

Guyers Begründung für den Ausgang der Abstimmung vom Oktober 1950 fiel ähnlich aus wie diejenige des Erziehungsrates. Er erinnerte sich jedoch an Versammlungen, an denen er als Redner durch persönlichen Kontakt und sachliche Aufklärung vorhandene „Vorurteile zerstreut“ und „Gleichgültigkeit behoben“ habe, so dass danach die „Stimmung restlos positiv“ gewesen sei (PHZHA 1.12). Deshalb mass er der Agitation durch Zeller und Schälchlin – vor allem auf dem Lande, wo die Ablehnung der Vorlage am deutlichsten ausgefallen sei – grosse Bedeutung zu. Die Hauptargumente der beiden Gegner seien gewesen: die neue Lehrerbildung sei zu teuer, die alte hätte auch genügt und die „Lehrerbildung des Kantons Zürich sei in Bälde erledigt“ (PHZHA 1.12).

Noch im November des gleichen Jahres arbeitete man einen Vorschlag aus, nach dem das Oberseminar im Rechberg und seinem Nebengebäude hätte untergebracht werden sollen (PHZHA 1.11). Auch dieses Projekt kam nie zur Ausführung, und schon im Mai 1951 lag ein neues auf dem Tisch. Dieses wiederum provisorische Projekt sah Räume an der Rämistrasse 48, an der Freiestrasse 30/32, an der Zürichbergstrasse 6 und im Ökonomiegebäude des Rechbergs vor. Die Leitung des Oberseminars brachte einen Gegenvorschlag, bei dem die meisten Räume um die Rämistrasse 48 gruppiert werden sollten, wodurch dort ein Zentrum geschaffen worden wäre (PHZHA 1.11).

Die Erfolglosigkeit dieser Projekte führte im Dezember 1951 schliesslich zum Beschluss, die Pavillons beim Kantonsspital umzubauen und dem Oberseminar zuzusprechen. In einer Aussprache zwischen Vertretern des Kantonsspitals, des Oberseminars und der Erziehungsdirektion im Dezember 1951 wurden die Details geklärt, so dass das Oberseminar vom Schuljahr 1952/53 an diese Räumlichkeiten beziehen und Guyer in seinem Jahresbericht die seit Jahren bestehende Raumnot als gelöst bezeichnen konnte (PHZHA 1.11, Oberseminar, 1953).

Die aufgezählten Projekte zur Behebung der Raumnot lassen erahnen, wie viel Zeit und Kraft dieses Problem all die Jahre hindurch der Oberseminarleitung abverlangte. Dass die Raumnot prekär gewesen sein muss, verdeutlichen die schnell anwachsenden Studentenzahlen: Begonnen wurde (1943) mit 88 Studierenden, 1950 wurden in etwa die gleichen Räume von 235 frequentiert. Dementsprechend mussten auch neue Übungs- und Praktikumsschulen eingerichtet, Lehrkräfte eingestellt und der vervielfachte administrative Aufwand bewältigt werden.

#### 2.4.4.6 Guyers Absichten und Ziele als Direktor des Zürcher Oberseminars

In den folgenden Abschnitten werden die wichtigsten Schwerpunkte und Ziele, die Guyer in der Lehrerbildung am Oberseminar verfolgte, zusammenfassend aufgelistet.

##### 1. Primat des Pädagogisch-Psychologischen in der Lehrerbildung

Im Zentrum der Lehrerbildung stand nach Guyers Idealvorstellung die Idee einer Erziehung und Bildung der Persönlichkeit des angehenden Lehrers auf psychologischem Hintergrund. Das eigentliche Handwerk des Lehrers, die Didaktik, sollte darin verwurzelt sein. Guyer war bemüht, beim zukünftigen Lehrer eine echt pädagogische Haltung aufzubauen, die jedoch nach aussen nicht schulmeisterlich wirken durfte. Die Bildungs- und Erziehungslehre sollte helfen, die „Auffassung vom Menschen und vom erzieherischen Verhältnis“ zu klären und „die Wege des erzieherischen und didaktischen Vorgehens“ zu begründen. Die „Gesamthaltung“, die „Theorie“ und das „Handwerkliche“ hielt Guyer für die drei Schwerpunkte der Lehrerbildung. Den engen Bezugsrahmen für die Ausbildung bildete für ihn die Seminargemeinschaft, den weiteren die Gesellschaft und Kultur des Heimatlandes. Zentrale Elemente seiner Lehrerbildung waren ferner der Schülerbezug, der Lebensbezug und der Sachbezug. Guyer war sich bewusst, dass „Fortschritte im Erziehungswesen nicht in erster Linie auf sichtbarer Organisation und auf äusserer Betriebsamkeit beruhen; Tiefenwirkungen der Erziehung gehen mehr unter der Hand vor sich, weil sie sich an die ungeschriebenen Gesetze innerer Regsamkeit wenden“ (Guyer, 1943, S. 7). Deshalb vertrat er die Auffassung, dass sich die eben dargestellten zentralen Elemente einer Lehrerbildung nicht über organisatorische Mittel verwirklichen lassen, sondern dass sie konkret in der Ausbildung gelebt und erlebt werden sollten und dass sie bei den Studierenden einen fruchtbaren Boden vorfinden müssten.

Für die konkrete Arbeit in der Lehrerbildung bedeutete das: Guyer bezog moralisch-ethische Kategorien bewusst in die Ausbildung mit ein. Lehrerbildung sollte nicht nur Ausbildung sondern eben auch wahre Bildung sein. Praktisch in jeder seiner Reden vor den Studierenden verwies Guyer auf jene Werte und Eigenschaften, die er hochhielt:

Bescheidenheit, Einsatzbereitschaft und -freude, Aufgeschlossenheit gegenüber Fortschritten in der Unterrichtsführung und -gestaltung, echtes Selbstvertrauen ohne Überheblichkeit sowie das Engagement für den Schüler, das Lehrerkollegium und die Gemeinde – im Bewusstsein um die Bedeutung aktiver Teilnahme an den übergreifenden Institutionen des Lehrerstandes und am öffentlichen Leben. Guyer wollte die Schule als „staatsbürgerlich-kulturelle“ Angelegenheit verstanden wissen und nicht als isolierte Institution. Auf neue Strömungen in der Didaktik – wie das „Arbeitsprinzip“ und die „Didaktik des Gruppenunterrichts und des Unterrichtsgesprächs“ – ging Guyer positiv, aber kritisch ein. Er setzte alles daran, um beim zukünftigen Lehrer die Freude an der Arbeit mit dem Kinde und an der Aufgabe der Erziehung zu festigen und sein Verantwortungsbewusstsein gegenüber dieser Aufgaben und der Gesellschaft zu vermitteln.

## 2. Betonung der Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit

Aus dem ersten Punkt ergibt sich die Bedeutung, die Guyer der Lehrerpersönlichkeit für Schule und Unterricht beimass. Er meinte, „dass bei allem Erzieherischen, also auch beim Lehrer, das persönliche Moment das eigentliche und letzte Geheimnis des ‚Erfolges‘ sei“ (1949, S. 266). Dabei verstand er die Lehrerpersönlichkeit nicht als natürliche Begabung zum Lehrerberuf sondern als Resultat des „Ringens mit sich selbst“, das im Handeln des Lehrers sichtbar werde.

## 3. Grösstmöglicher Bezug zum Leben

Eines von Guyers Hauptanliegen in der Lehrerbildung war, den Unterricht durch „Anschauung“ und „Werkstätigkeit“ sowie durch den „Gang in die Umwelt“ lebensnaher zu gestalten, um von der alten „Lernschule“ wegzukommen.

## 4. Austausch mit anderen Institutionen und bedeutenden Persönlichkeiten

Mit dem Ziel, den Horizont seiner Lehramtskandidatinnen und -kandidaten zu erweitern, mass Guyer auch dem Austausch mit anderen Pädagogen, Lehrerbildnern, bedeutenden Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, Lehrerbildungsanstalten und sozialen Institutionen grosse Bedeutung zu.

## 5. Individuelle Weiterbildung durch Vorlesungen an den Hochschulen

Guyer setzte sich stets dafür ein, dass seine Studierenden nach freier Wahl Vorlesungen sowohl an der Universität als auch an der ETH besuchen konnten.

## 6. Ausbau der berufspraktischen Ausbildung

Um die Theorie enger mit der Schulpraxis zu verbinden, war Guyer beständig bestrebt, den berufspraktischen Bezug im Rahmen der kurzen Ausbildungszeit am Oberseminar auszubauen und zu optimieren. Der nach jeder Praxis zu verfassende Abschlussbericht sollte den Studierenden Gelegenheit zur Reflexion über das Erreichte bieten, Anregun-

gen für die anschliessende theoretische Ausbildung liefern sowie die Grundlage für eine bewusste Gestaltung der Praxis im späteren Berufsleben legen. Die Bedeutung des Lernens von den erfahrenen Praktikern wurde stark hervorgehoben. Die Praxis diene aber auch dazu, die Kritikfähigkeit des angehenden Lehrers zu verbessern, in dem seine Lektionen der Kritik durch seine Studienkolleginnen und -kollegen unterworfen wurden.

#### 7. Fortführung der Ausbildung des Lehrers während den ersten Jahren der Berufstätigkeit

Die Ausbildung wurde auch besser mit der Praxis verknüpft, indem die Junglehrer in den ersten zwei Jahren von einem Berater besucht wurden, der sie darin unterstützte, ihre beruflichen Fähigkeiten in methodischer, pädagogischer und persönlicher Hinsicht zu erweitern. Die Erfahrungen dieser Berater sollten wiederum in die Ausbildung einfließen und so zu einer ständigen Verbesserung der Lehrerbildung beitragen.

#### 8. Hohe Ansprüche an die Ausbildung und an die Auszubildenden

Guyer war grundsätzlich gegen eine Erleichterung des Zuganges zur Lehrerausbildung. Für den Zugang sollten bei den Kandidatinnen und Kandidaten vor allem Faktoren wie Ökonomie bei der Arbeits- und Zeiteinteilung, Eigeninitiative und Durchschlagskraft sowie Vermögen über eigene Verbesserungsmöglichkeiten zu reflektieren, massgebend sein. Die Abschlussprüfungen sollten auf hohem Niveau gehalten werden. Der Unterricht sollte von besonders geeigneten Lehrkräften – möglichst auf Universitätsstufe – erteilt werden. Die Studierenden hatten eine Jahresarbeit zu verfassen und konnten am Schluss fakultativ eine Diplomarbeit einreichen, die in die Abschlussprüfung einbezogen wurde.

#### 9. Realistisches Junglehrerbild

Die Schwierigkeiten und Herausforderungen des Lehrerberufes für den Junglehrer wurden nicht verschwiegen oder herabgespielt, sondern bewusst artikuliert: Das Risiko, neue Arbeits- und Lernformen einzuführen, die Disziplinprobleme und die Last der Vorbereitungen – vor allem bei den Mittelstufen- oder Mehrklassenlehrern – die organisatorischen Ansprüche sowie die Schwierigkeit, Einsicht in das Wesen von Erziehung, Bildung und Ausbildung, aber auch in die besondere seelische Situation des Kindes zu gewinnen. Im Gegenzug wurden auch die Vorteile des Lehrerberufes hervorgehoben, wie zum Beispiel „das Privileg einer geradezu souveränen Zeitfreiheit“, die persönliche Gestaltungsfreiheit und die Bedeutung des Lehrers für den heranwachsenden Menschen.

#### 10. Optimierung des Übergangs vom Unter- zum Oberseminar

Einerseits wies Guyer dem Unter- und dem Oberseminar jeweils einen spezifischen Aufgabenbereich zu, andererseits war er bestrebt, diese beiden Institutionen optimal mit-

einander zu verbinden. Dies wurde beispielsweise mit der von Guyer vorgeschlagenen neuen inhaltlichen Ausrichtung des Fachs „Einführung in pädagogische Fragen“ am Unterseminar vorgenommen.

#### 11. Engagement für geeignete Gebäude und Räumlichkeiten

Guyer war der Ansicht, dem Oberseminar sei ein Gebäude zur Verfügung zu stellen, das nicht nur dessen Raumbedürfnisse erfüllen, sondern zudem auch die Bedeutung einer zeitgemässen, ernst zu nehmenden kantonalen Lehrerbildung unterstreichen würde.

#### 12. Einstellung hervorragender Lehrkräfte am Oberseminar

Es war eines der wichtigsten Anliegen Guyers, für den Lehrkörper am neuen Oberseminar hervorragende Lehrkräfte zu gewinnen und diese möglichst selbständig wirken zu lassen. So übte er auf die Wahl der Haupt- und Nebenlehrer grossen Einfluss aus und holte fähige, erfahrene, engagierte Persönlichkeiten ans Oberseminar, die dieser Institution über Jahrzehnte hinweg treu blieben. Ebenso hatte er massgeblichen Einfluss auf die Aufteilung der Stoffgebiete und die Gestaltung der Lehrstellen.

#### 13. Einsatz für eine eigene Besoldungsverordnung für die Seminarlehrkräfte

Guyer setzte sich von Anfang an für eine angemessene Entlohnung der Lehrkräfte am Oberseminar ein und verlangte mit Nachdruck eine besondere Besoldungsverordnung für das Seminar.

#### 14. Engagement für eine Lehrerbildung auf tertiärer Stufe

Guyer war bekanntlich ein dezidierter Verfechter einer Lehrerausbildung auf tertiärer Stufe. Er war stolz darauf, dass das Zürcher Modell in der schweizerischen Bildungslandschaft zu den fortschrittlichsten gezählt wurde und ordnete dieses in die damaligen Reformbestrebungen ein, die alle auf eine klare Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung hinausliefen. Auf Grund seines Kredos „Der Mensch muss selber erst etwas sein können, bevor er andern zu geben imstande ist“ war es ihm ein grosses Anliegen, reifen Nachwuchs ans Oberseminar zu bringen, der den Anforderungen sowohl der Ausbildung wie auch des künftigen Berufslebens gewachsen war.

#### 2.4.4.7 Resumée: Guyers Zeit am Oberseminar

In den 15 Jahren, in denen Guyer als Direktor am Oberseminar waltete, war er nebst seinen Lehrverpflichtungen, im Unterschied beispielsweise zur St. Galler Zeit, stark mit administrativen und organisatorischen Fragen beschäftigt. Er hatte Reglemente für die Aufnahmeprüfungen ans Oberseminar, für die Aufnahme in den Vorkurs sowie für das Oberseminar selber zu verfassen und musste diese in der Aufsichtskommission beraten oder vor dem Erziehungsrat vertreten. Ausserdem war er stark mit der Raumnot beschäftigt, musste sich mit

der Organisation des Beratungsdienstes, der Übungsschule sowie der Stadt- und Landpraxis befassen und hatte die ausserordentlichen Fähigkeitsprüfungen sowie die Zulassung von ausserkantonalen Kandidaten zu regeln und zu organisieren. Ferner musste er jeweils die Anträge des Erziehungsrates überarbeiten und in Schwierigkeiten geratene Studierende beraten.

Um so erstaunlicher war es, dass er – trotz der immensen Arbeitsbelastung durch Leitung und Lehre am Oberseminar – 1949 seine Bücher „Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre“ und „Wie wir lernen“ verfassen und herausgeben konnte. Allerdings hatten seine Vorbereitungen für die Lehre offensichtlich stark darunter gelitten, was seine Glaubwürdigkeit bei den Studierenden sowie im Lehrkörper leider stark beeinträchtigte. Andererseits profitierten die angehenden Lehrkräfte und das Oberseminar aber auch von Guyers Beschäftigung mit der Welt der Pädagogik und der Lernpsychologie, gab er doch seine gewonnenen Erkenntnisse mittels seiner Bücher weiter.

Aus den Quellen geht hervor, dass der altersbedingte Abschied von Guyer als Direktor im wahrsten Sinne des Wortes „sang- und klanglos“ vor sich ging. So ist weder eine Verabschiedung noch eine Würdigung seiner Leistungen unmittelbar im Zusammenhang mit seinem Rücktritt dokumentiert<sup>117</sup>. Dies dürfte nicht zuletzt auch auf den schleichenden Prozess des Autoritätsverlusts zurückzuführen sein, nachdem Guyer bei der Neubesetzung des Lehrstuhls für Pädagogik an der Universität Zürich übergangen worden war und auf Grund dessen zusehends verbittert wurde.

Aebli (1990u) Hinweise auf diese Zeit bestätigen diese Annahme. Guyer entfremdete sich zusehends von seinen Kollegen und geriet auch im Lehrkörper in eine Isolation. So erinnert sich Aebli: „1958 ist Walter Guyer sodann zurückgetreten. Kein Rücktritt, den wir festlich begangen haben, dazu war Guyer zu resigniert. Aber wir alle hatten ihn ja in seinen jungen, wirkenden und hoffungsvollen Jahren gekannt. Wir schätzten ihn als bedeutenden Autoren, und wir liebten seine originelle und intelligente Denkart“ (S. 18).

#### 2.4.5 Exkurs: Die Neubesetzung des Lehrstuhls für Pädagogik an der Universität Zürich

Anlässlich des altersbedingten Rücktritts von Professor Hans Stettbacher auf Ende des Sommersemesters 1948 bot sich für Guyer die Möglichkeit, an der Universität Zürich eine Professur übernehmen zu können. Diese Gelegenheit nahmen aber auch andere zur Verfolgung ihrer Interessen und Anliegen wahr, so dass es in diesem Zusammenhang zu einem mühsamen Tauziehen kam, bei dem Guyer schliesslich leer ausging. Dieser Vorfall warf einen Schatten auf Guyers weiteres Leben, dämpfte seinen Elan und belastete ihn über Jahre hinweg schwer.

---

<sup>117</sup> Vögli (1981) schreibt dazu: „Guyer trat im Jahre 1958 in den Ruhestand. Keine Feier, kein Jahresbericht mehr, nur eine Rede von Regierungsrat Vaterlaus und ein persönliches Wort an die Schüler- und Lehrerschaft“ (S. 26).

#### 2.4.5.1 Guyer als Anwärter für die Nachfolge von Hans Stettbacher

Als Hans Stettbacher als Ordinarius für Pädagogik 1948 altershalber zurücktrat, wurde seine Stelle im Rahmen der Sekundarlehrerausbildung an der Universität Zürich frei.

Die Regelung der Nachfolge war für den Erziehungsrat von grosser Tragweite, war sie doch auch mit einer Neuausrichtung der Pädagogik innerhalb der Philosophischen Fakultät verbunden. Die Philosophische Fakultät machte in einem ersten Gutachten im Juli 1948 (UnAZ 1.1, UnAZ 2.3) Vorschläge zur zukünftigen Gestaltung des Lehrstuhls für Pädagogik und zu dessen Neubesetzung. Sie empfahl, die enge Verbindung der Pädagogik mit der Philosophie zwar bestehen zu lassen, doch für die diversen Lehrverpflichtungen zwei Extraordinariate einzurichten: Die pädagogischen Zentralfächer sollten einem philosophisch geschulten vielseitig interessierten Professor, die Didaktik des Sekundarlehramtes und die Betreuung der Sekundarlehramtskandidaten dagegen einem auf diesem Gebiet versierten Vertreter anvertraut werden. Für das Extraordinariat für allgemeine und historische Pädagogik kam Leo Weber (jun.) und für die Didaktik Walter Guyer in Frage.

Weber war zum damaligen Zeitpunkt Vorsteher der Lehrerbildungsanstalt Solothurn und vorher als Seminarlehrer in Rorschach sowie als Lehrer für Pädagogik an der Sekundarlehramtsschule St. Gallen tätig gewesen, während Guyer zu jener Zeit als Direktor des Oberseminars Zürich amtierte.

Die Hochschulkommission charakterisierte die beiden Kandidaten folgendermassen: Weber schrieb sie „eine philosophische Begabung von hohem Rang und eine ungewöhnliche philosophische Bildung“ zu und attestierte ihm, dass er für seine jungen Jahre „bereits eine ungewöhnliche Weite und Tiefe wissenschaftlich-pädagogischer Art ausweise“, so dass er zweifellos „bald zu den führenden Pädagogen auf deutschem Sprachgebiet zu zählen sein wird“. Bei einem Schulbesuch in Solothurn konnte die Delegation der Kommission die ruhige Art Webers einerseits und die aufmerksame, lebhafte Mitarbeit seiner Schüler andererseits miterleben. Deshalb war Weber nach Auffassung der Fakultät der „gegebene Anwärter für eine Professur mit vorwiegend theoretischer Ausrichtung“. Die Kommission zollte auch Guyers vorzüglichen Arbeiten über Pestalozzi, seinen umfassenden Kenntnissen des Schweizer Schulsystems, sowie seiner Lehrbegabung gebührend Anerkennung:

Seine Bemühungen um eine Besinnung über das Ziel der Bildung und Schulung der jungen Menschen im demokratischen Staat sind hoch zu veranschlagen. Die Tatsache, dass er für dieses ganz bestimmt wertvolle Ziel energisch kämpft, lässt ihn als eine dynamische Persönlichkeit erscheinen, schränkt aber naturgemäss die Weite seines pädagogischen Blickfeldes ein. (UnAZ 1.1)

Schliesslich kam die Kommission zum Schluss: „Wenn eine einzige Professur zu besetzen wäre, so würde die Fakultät nach sorgfältiger Abwägung aller Qualitäten der beiden Spitzenkandidaten Dr. Weber als den umfassenderen und entwicklungsfähigeren Geist in Vorschlag bringen“ (UnAZ 1.1). Guyer dagegen betrachtete sie als idealen Anwärter für die Betreuung



der Sekundarlehramtskandidaten. Die Fakultät schlug deshalb vor, je ein Extraordinariat für allgemeine Pädagogik und Geschichte der Pädagogik sowie eines für Geschichte der Pädagogik in der Schweiz und Didaktik des Sekundarschulunterrichts zu errichten.

Im Gegensatz zur Fakultät sprach sich Stettbacher gegen eine solche Aufteilung der Pädagogik aus, da sie für keinen der beiden Dozenten eine befriedigende Lösung bringe (UnAZ 2.2). Was die Kandidaten betrifft, habe er beobachten können, „wie geschickt Walter Guyer die neue, grosse Aufgabe in Angriff nahm und wie sehr er den Kontakt mit den Zöglingen des Oberseminars zu gewinnen wusste“ (UnAZ 2.2) und dass er Weber bei den Uebungen des Universitätsseminars kennen gelernt habe und dessen abgeklärte Art pädagogischer Erörterungen schätze und er führte weiter aus: „Walter Guyer dagegen ist die impulsivere Natur, die neue Aufgaben kraftvoll, aber wohl eigenwilliger in Angriff nehmen wird. ... die Behörden haben sich darüber zu entscheiden, ob sie die wissenschaftlich fein abwägende, zurückhaltende Persönlichkeit oder die impulsive, kraftvoll-entschieden vorstossende vorziehen will“ (UnAZ 2.2).

Der Erziehungsrat (UnAZ 1.1) beurteilte die beiden Kandidaten wiederum anders als die Philosophische Fakultät und Stettbacher: Mehrheitlich vertrat er die Ansicht Guyer sei Weber auch in wissenschaftlicher Hinsicht überlegen und hielt Guyer wohl für die „ungebärdigere“, „aber auch für die geistigere“ Persönlichkeit. Zudem schätzte er die wissenschaftlichen und pädagogischen Qualitäten Webers anders ein als die Fakultät: Der Erziehungsrat kam nach der Lektüre von Webers „Pädagogik der Aufklärungszeit“, „Pestalozzi im Lichte der Nachwelt“ und „Möglichkeit und Grenzen der Pädagogik“ zum Schluss, dass dessen Ausführungen mehrheitlich „flache Feststellungen“ seien und bloss die „Züge eines populären Referates“ aufwiesen, sowie „stark von Grisebach beeinflusst“ seien und die „erwünschte wissenschaftliche Klarheit“ allgemein vermissen liessen. Zudem habe ein Vortrag Webers an der Universität bei den Behördenmitgliedern „keinen irgendwie tiefern Eindruck hinterlassen“. Bezüglich des neuen zürcherischen Lehrerbildungssystems habe sich Weber überdies schon mehrfach negativ geäussert und sich gegen eine Trennung von Allgemein- und Berufsbildung gestellt. Mit dieser Begründung wandte sich die Mehrheit des Erziehungsrates gegen eine Lösung, die Weber an der Universität ein Übergewicht verschaffen würde. Andererseits wollte er Guyer am Oberseminar behalten, wo dieser „anerkanntermassen Vorzügliches“ leiste, sah aber auch, dass Guyer mit einem vollen Extraordinariat keinen Spielraum mehr für wissenschaftliche Forschung und Publikationen mehr gehabt hätte (UnAZ 1.1).

Eine ergänzende Charakterisierung Guyers durch die Fakultät – die dazu seine gesamten Schriften beizog – ergab folgendes Bild:

In beiden Fällen, in der Sphäre der Theorie als im Bereich der Praxis, offenbart sich das Wesen der Guyer'schen Geistesart, das sich durch eine sachlich-nüchterne, betont dem Praktischen zugewandte Betrachtungsweise auszeichnet. ... In der Einstellung zu den pädagogischen Methoden und Prinzipien und zu den vielfältigen Strömungen der modernen Psychologie tritt eine besondere Ablehnung einsei-

tiger, ein Wahrheitsmoment unter Vernachlässigung anderer Elemente übertreibender Anschauungen in Erscheinung. Nicht auf Grund eines eklektischen Verfahrens, sondern in selbständiger und begründender Erkenntnis vollzieht Guyer seine Stellungnahme, .... (UnAZ 2.1)

Ein Besuch von Guyers Übungen und Vorlesungen am Oberseminar hätte aber wohl – vor allem im Hinblick auf eine Tätigkeit an der Universität – einige weniger positive Momente zu Tage gefördert. So wurde ihm „eine ausgeprägte Tendenz zur Vereinfachung der Probleme“ nachgesagt; ausserdem habe er die Fragen der Studierenden oft nur ungenügend beantwortet. Auch hätten die sprachlichen Formulierungen zu wünschen übrig gelassen, im Gegensatz zu seinem schriftlichen Ausdruck. Alles in allem kam die Fakultät zum Schluss, Guyer besitze nicht die erforderlichen, wissenschaftlich-philosophischen Grundlagen und habe sich in Allgemeiner Pädagogik und in Geschichte der Pädagogik bis zu jenem Zeitpunkt zu wenig ausgewiesen<sup>118</sup>. Dies spreche dafür, Guyer dort einzusetzen, wo er das Beste leisten könne, nämlich bei Pestalozzi und der Pädagogik der Schweiz, also bloss in einem Teilgebiet der Pädagogik (UnAZ 2.4). Leo Weber hingegen wurde – im Vergleich zu Guyer – eine „erheblich tiefere, reichere und differenziertere Betrachtungsweise“ zugestanden und weiterhin festgestellt: „... was aber die eigentlich auszeichnende Qualität Webers ausmacht, das ist seine philosophische Begabung, Bildung und Haltung, die ihn in erster Linie zur Arbeit an der prinzipiellen Grundlegung der Pädagogik befähigt“ (UnAZ 2.1).

Wiederum zu einer anderen Lösung kam die Studienkommission für das Sekundarlehramt. Sie schlug für Stettbachers Nachfolgeregelung für die Bildung eines kleinen und eines vollen Extraordinariats vor. Der Inhaber des vollen Extraordinariats sollte die Leitung der Sekundarlehramtskurse übernehmen; zu jenem Zeitpunkt war dafür Leo Weber vorgeschlagen, während Guyer für das kleine Extraordinariat vorgesehen war, was mit seiner Position als Direktor des Oberseminars vereinbar gewesen wäre (Bericht 2). Auch die Aufsichtskommission für die kantonale Lehrerbildungsanstalt unterbreitete einen Vorschlag: Sie hielt eine Lehrtätigkeit Guyers an der Universität mit dessen gleichzeitigem Verbleib als Direktor des Oberseminars für eine „besonders glückliche Lösung“, wobei sie ausdrücklich forderte, dass „Dr. Guyer ... einem allfälligen zweiten Dozenten für Pädagogik an der Universität im Rang gleich gestellt würde“ (Bericht 3).

Schliesslich standen sich also die Lösungsvorschläge der Fakultät, des Erziehungsrates, der Studienkommission des Sekundarlehramtes und der Aufsichtskommission gegenüber.

Wie verhielt sich nun Guyer in dieser heiklen Situation? Er erklärte sich sofort für die neue Doppelaufgabe der Oberseminarleitung und des Extraordinariats bereit. Nach den Berichten der Sekundarlehramts- und der Aufsichtskommission entwickelte sich vorerst alles nach Guyers Vorstellungen. In zwei Besprechungen mit dem Erziehungsrat erklärte Guyer,

---

<sup>118</sup> Sein Buch „Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre“, das diese Lücke zumindest teilweise hätte füllen können, erschien erst Ende 1949 und sein Werk „Wie wir lernen“ 1952.

für ihn komme eine Berufung für ein kleines Extraordinariat nur in Frage, falls er die systematische Pädagogik alleine lesen und zudem die Direktion des Oberseminars beibehalten könne. Diese Bedingungen Guyers waren für den Erziehungsrat jedoch unannehmbar. Er konnte und wollte es nicht zulassen, den zentralen Bereich der Pädagogik einem Vertreter mit einem kleinen Extraordinariat zu überlassen, von dem die erforderlichen wissenschaftlichen Leistungen wegen anderweitiger Belastungen gar nicht hätten erwartet werden können. Danach änderte sich der Ton aus dem Erziehungsdepartement, und es spielte sich in der Folge ein Hin und Her zwischen Erziehungsdirektor und Guyer ab, das etwa so abgelaufen sein dürfte<sup>119</sup>. Guyer musste zuerst erklären, dass er wirklich nicht beabsichtigt habe einer Berufung nach Bern zu folgen, da ihm die Aufgabe in Zürich wichtiger gewesen sei, und dem Erziehungsdirektor alte Dokumente aus der damaligen Korrespondenz zustellen (1949u1). Danach wurde ihm eine Liste von Themen<sup>120</sup> zugestellt, die die Fakultät der Universität vorgeschlagen hatte und zugestellt, nach der er seine Vorlesungen hätte richten müssen (Erziehungsdirektion, 1949u1). Weiter ist einem Schreiben zu entnehmen, dass ihm vorgeschlagen wurde, die Vorlesung über allgemeine Pädagogik alternierend mit Professor Weber zu halten (Erziehungsdirektion, 1949u2). Guyer (1949u2) gab Erziehungsdirektor Briner daraufhin klar zu verstehen, er interessiere sich für ein Extraordinariat an der Universität nur unter den Bedingungen, dass ihm die systematische Pädagogik zugesprochen werde, dass er in diesem Rahmen in der Themenwahl frei sei und dass er nicht alternierend mit Weber lesen müsse. Die ablehnende Antwort aus der Erziehungsdirektion auf Guyers Stellungnahme kam umgekehrt: „Der Herr Erziehungsdirektor gibt seinem Bedauern darüber Ausdruck, dass nunmehr der Oberseminardirektor nicht Sitz und Stimme in der Fakultät erhalten wird; es wäre damit ihm, dem Oberseminar und der Universität gedient gewesen“ (Erziehungsdirektion, 1949u2).

In der Folge wurde Leo Weber zum ausserordentlichen Ordinarius für Allgemeine Pädagogik und Geschichte der Pädagogik an der Universität Zürich gewählt. Damit war Guyers Aspiration auf eine Professur an der Universität Zürich endgültig zerschlagen. Die Wahl Webers setzte die schon erwähnte öffentliche Debatte in Gang, auf die in dieser Arbeit nicht eingegangen werden soll. Erwähnenswert ist jedoch eine Stellungnahme der Philosophischen Fakultät zur Neubesetzung der Professur für Pädagogik an der Universität Zürich, in der sich die Fakultät zur Nichtwahl Guyers äussert – was das Bild über die erfolgten Ereignisse abrundet:

Die Kampagne, die in einem Teil der Presse gegen die Philosophische Fakultät I und gegen die Erziehungsdirektion ausgelöst wurde, beruhte zunächst zur Hauptsache auf der Annahme, dass bei dem Wahlgeschäft ein verdienter zürcherischer Pädagoge übergangen worden sei. Diese Annahme ist völlig

---

<sup>119</sup> Eine Zusammenstellung über den „Gang der Dinge in der Besetzung der Pädagogikprofessur“ aus eigener Sicht schrieb Guyer im März 1949 (1949u3).

<sup>120</sup> Es handelte sich um 12 Themen, unter anderen waren das „Pestalozzi (und seine Zeit)“, „Geschichte der Pädagogik in der Schweiz“, „Schweizerische Schulprobleme“ und „Probleme der Volksbildung in der Schweiz“.

falsch [H.v.V.]. Die Philosophische Fakultät I schlug schon in ihrem ersten Gutachten vom 3. Juli 1948, nach sorgfältiger Überprüfung der wissenschaftlichen Qualifikationen von 21 in der Schweiz tätigen Pädagogen, die Errichtung von 2 [H.v.V.] Professuren vor, die eine für allgemeine Pädagogik und Geschichte der Pädagogik, die andere für sämtliche Probleme, die mit der pädagogischen Situation der Schweiz in Geschichte und Gegenwart zusammenhängen (einschliesslich dem Forschungsgebiet, das mit der Welt Pestalozzis zusammenhängt), sowie für die Ausbildung der Sekundarlehrer. Ein Rangunterschied zwischen den beiden Professuren wurde dabei von der Fakultät nicht gemacht. (UnAZ 3. 1, S. 16)

Und später fügte sie noch hinzu:

Für die zweitgenannte Professur für Pädagogik in der Schweiz und für die Sekundarlehrerausbildung wurde von der Fakultät von Anfang an Herr Seminardirektor Guyer vorgeschlagen, der nach Ansicht der Fakultät als der bestausgewiesene Anwärter für dieses [H.v.V.] Gebiet gilt. Damit hätte der allseitig gewünschte Ausbau der ganzen Disziplin ein schönes Stück vorwärts gebracht werden können ... Herr Direktor Guyer lehnte diese Berufung jedoch ab. (UnAZ 3. 1, S. 17-18)

Auf Grund dieses Dokuments lässt sich die Sicht der Ereignisse folgendermassen vervollständigen: Guyer lehnte die Übernahme der Ausbildung der Sekundarlehrer vorerst ab. Darauf wurde diese Aufgabe dem anderen Ordinariat zugeordnet. Anschliessend wollte Guyer auch Vorlesungen und Übungen in allgemeiner Pädagogik abhalten, weshalb man ihm – auf Antrag von Fakultät und Behörde – zwei Varianten vorschlug: erstens ein volles Extraordinariat unter Aufgabe der Leitung des Oberseminars, zweitens ein kleines Extraordinariat unter Beibehaltung der Leitung des Oberseminars, wozu sich die Fakultät im Nachhinein wie folgt äusserte: „Tatsächlich hätte diese 2. Form des Vorschlags Herrn Guyer die denkbar grösste Entfaltungsmöglichkeit für seine Fähigkeiten geboten“ (UnAZ 3. 1, S. 19). Doch Guyer lehnte auch diesen Vorschlag ab und verlangte stattdessen, dass die systematische Pädagogik, unter Beibehaltung der Leitung des Oberseminars, ihm alleine übergeben werde. Diesem Anliegen standen aber nach Ansicht der Fakultät entgegen, dass die systematische Pädagogik mit diesem Extraordinariat nicht die ihr zustehende Bedeutung erlangt hätte und dass Guyers wissenschaftliche Qualifikationen dafür nicht genügten, waren ja seine beiden Hauptwerke zu jener Zeit noch nicht erschienen. Deshalb konnte die Fakultät damals bezüglich der Geschichte der Pädagogik und der systematischen Pädagogik zu Recht schreiben: „Über eine Beschäftigung mit solchen Fragen ist Guyer in keiner Weise wissenschaftlich ausgewiesen“ (UnAZ 3. 1, S. 22). Diese Beurteilung wurde durch die bereits erwähnten Besuch von Guyers Vorlesungen und Übungen am Oberseminar noch bestätigt, indem dort beobachtet wurde, dass „Guyer in einer Art und Weise über wissenschaftliche Systeme urteilte, die grösstes Bedenken verursachte“, so habe er zum Beispiel die Systeme von Freud und Adler mit dem Satz „das ist natürlich falsch“ abgetan (UnAZ 3. 1, S. 22).

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass die Behörden wie auch die Universität einiges in Bewegung gesetzt und gegenüber Guyer eine erstaunliche Bereitschaft zum Entgegenkommen gezeigt hatteN, um ihm den Zugang zur Universität doch noch zu ermöglichen. Daraus wird klar ersichtlich, dass diese Nichtberufung ein persönliches Problem von Guyer zu Tage brachte, indem dieser den hierarchischen Unterschied zwischen den beiden Extraordina-

rien hochspielte und dabei aus dem Auge verlor, welches sein eigentliches Wirkungsfeld war. Die Tatsache, dass Weber jünger als Guyer war und dieser Webers Qualitäten durch ihre Zusammenarbeit in Rorschach und durch dessen Schriften kannte, bestärkte Guyer vermutlich noch in seiner Sicht der Dinge. Guyer konnte sich in keinem Bereich auch nur im Geringsten eine Unterstellung unter Weber vorstellen.

Dieser Fehlschluss hinterliess bei Guyer Zeit seines Lebens ungute Gefühle. Noch in seinem 83. Lebensjahr schrieb er, dass er „in Zürich ein Extraordinariat übernehmen sollte, neben Weber, es aber nicht tat, was ich zum Teil heute noch bereue“ (Guyer, 1975u1).

#### 2.4.5.2 Kommentar

Die Darstellung dieser Ereignisse hat aufgezeigt, dass die Philosophische Fakultät auf Grund der unterschiedlichen Interessenlage zu einer anderen Beurteilung der beiden Kandidaten gelangte als der Regierungsrat. Die Fakultät bevorzugte Weber, weil sie ihm in wissenschaftlicher Hinsicht ein grösseres Potential zuschrieb. Andererseits bevorzugte der Erziehungsrat Guyer, weil sie ihn am Oberseminar als Persönlichkeit mit Durchschlagskraft kennen gelernt hatte. Sachlich betrachtet waren an der Universität im Fachbereich Pädagogik zwei unterschiedliche Tätigkeitsbereiche mit neuen Persönlichkeiten zu besetzen: die theoretische Pädagogik und der anwendungsorientierte Bereich der Didaktik und Ausbildung der Sekundarlehramtskandidaten. Das Profil der beiden ursprünglichen Spitzenkandidaten schien also geradezu optimal auf die beiden Bereiche zuzutreffen.

Doch Guyer sah das Ganze aus seiner eigenen Perspektive. Am Oberseminar war *er* es, dessen Einfluss massgebend war und so wollte er es auch an der Universität die erste Geige spielen. Weber kannte er von ihrer gemeinsamen Tätigkeit in Rorschach und St. Gallen her, er blieb für ihn immer der „junge Kollege“, dessen Denken, seiner Meinung nach wenig eigenständig war, und sich eklektisch an Webers Lehrer Grisebach orientierte. Nur übersah er, dass die Aufgabe am Oberseminar plus an der Universität in dem von ihm angestrebten Umfange seine Arbeitskraft bei weitem überstiegen hätte. Zudem war Guyer ein Mann der Praxis, der seine Kräfte bis dahin in der Lehrerbildung eingesetzt und seinen Geist in diesem Feld geschult hatte. Die Praxis lässt ein langes Abwägen und Begründen oft nicht zu; dort braucht es eher das „impulsiv-entschlossene Handeln“.

#### 2.4.6 Geistige Landesverteidigung: Guyers Standpunkt und Beitrag

Die Frage der Geistigen Landesverteidigung beschäftigte Guyer über Jahre hinweg. Dabei ging es für Guyer stets um die Frage, wie sich der politische Selbstbehauptungswille der Schweizer stärken liess und welchen Beitrag die Schule hier leisten konnte.

#### 2.4.6.1 Guyers Staatsverständnis

In seinen „Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre“ (1949) befasste sich Guyer auch mit den „äusseren Mächten der Erziehung“ – worunter er Staat und Wirtschaft verstand – und zeigte darin die unumgängliche Verknüpfung von Pädagogik, Staat und Wirtschaft auf. Sein Staats- und Gesellschaftsverständnis, das er in einer Vielzahl von Schriften und Reden darlegte und das zugleich die Grundlage und den Antrieb für seine diesbezüglichen Aktivitäten bildete, lässt sich wie folgt beschreiben:

Nach Guyers (1949) Ausführungen besteht in jeder Gemeinschaft von Menschen ein den Einzel- oder Gruppeninteressen übergeordnetes Gesamtinteresse. Der Staat hat erstens die Funktion als Träger des Gesamtinteresses und zweitens die Funktion als Anwalt der „res publica“ inne. Darunter versteht Guyer den Rechtsanspruch der Gesellschaft als Ganzes gegenüber Gruppen und Einzelnen, umgekehrt aber auch den Rechtsanspruch des Einzelnen gegenüber anderen und dem gesellschaftlichen Ganzen. Aus dem Wesen und den Funktionen des Staates lässt sich dessen Anspruch auf eine gewisse Einflussnahme auf die Erziehung begründen. Grundsätzlich ist diese Einflussnahme durch den Staat unumstritten; Problem- und Streitpunkt sind lediglich das rechte Verhältnis des staatlichen Einflusses auf die Erziehung, respektive die Gefahr einer einseitigen Beeinflussung oder gar eines Missbrauchs ihrer Macht durch die Staatsträger. Unbestritten ist nach Guyer ferner, dass der Staat nicht ohne Macht auskommt, um den Rechtsanspruch des Einzelnen wie auch des Ganzen gegebenenfalls gegenüber privater und kollektiver Willkür durchzusetzen. Guyer war jedoch bezüglich des Staatsgedankens kein naiver Idealist, sondern er erkannte dessen Ursprung „eher in der Gewalt als im Recht“ (1949, S. 235), und er zeigte, dass nie alle Mitglieder eines Staatsgebildes Kriege erklärt und Ungerechtigkeiten oder sogar Grausamkeiten begannen hätten, sondern dass dies immer durch Menschen geschehen sei, die die Macht im Staate usurpiert hätten. Je besser ein Staat die Anteilnahme und Mitverantwortlichkeit aller Staatsbürger gewährleistet, desto seltener kommt es nach Guyer zu einer willkürlichen Auslegung des Gesamtinteresses. Guyer nannte diesen Zustand „entwickelte und tragende Staatlichkeit und Staatsbürgerlichkeit“. Immer dort, wo die Staatsferne der Bürger ein gewisses Ausmass annehme, sei die Voraussetzung für Diktatur und Totalität gegeben. Daraus schloss er, das wahre Wesen des Staates könne nicht die Macht sein – denn diese sei bloss eine Begleiterscheinung – sondern die „Wahrung des Rechts für alle“ (1949, S. 236). Staatlichkeit und Staatsbürgerlichkeit bedeutet also gemäss Guyer erstens die Bewahrung des Gesamtinteresses eines Volkes, zweitens die Verbindung der Bürger als Träger des Staates durch Rechtsgrundsätze und drittens die Verantwortlichkeit der Bürger gegenüber dem Staate, was in letzter Konsequenz „ein fortlaufendes Ringen der Gesellschaft mit sich selbst, mit ihrem Gewissen für das Ganze“ zur Folge habe und nicht ein Ringen um die Macht zur Durchsetzung eigener Interessen. Institutionell

sei diese staatsbürgerliche Gesinnung und Haltung am ehesten durch eine demokratische Staatsform zu verwirklichen. Innerhalb dieser Staatsform stelle Staatsbürgerlichkeit sittliche Aufgabe und Pflicht dar.

Trotz dieses nach Guyers Auffassung durchaus positiven Kerns des demokratischen Staates, beobachtete Guyer bei vielen Menschen dem Staat gegenüber Skepsis und Ablehnung. Folgerichtig gelangte Guyer in dieser Hinsicht zur Überzeugung: „Reserve gegenüber dem Staat, d. h. gegenüber echter Staatlichkeit, ist darum immer selber schon unsittlich“ (1949, S. 239).

Auf Grund dieser Überlegungen vertrat Guyer die Meinung, man dürfe erstens ein durch staatsbürgerliche Abstinenz begründetes Vakuum im Staat nicht aufkommen lassen, denn dies öffne Diktatur und Totalität Tür und Tor. Zweitens stelle die Teilnahme am staatlichen Geschehen für jeden Bürger eine sittliche Aufgabe und Pflicht dar. Dass Guyer selber diese Grundsätze in seinem Leben in Wort und Tat lebte, belegt die vorliegende Untersuchung.

Zusammenfassend kennzeichnet sich Guyers Gesellschafts- und Staatsverständnis durch folgende Merkmale: Politischer Liberalismus, demokratische Gesellschafts- und Staatsform, Pflicht zu Teilnahme am gesellschaftlichen und staatlichen Leben und verantwortungsvollem Handeln gegenüber Gesellschaft und Staat.

#### 2.4.6.2 Der Ausgangspunkt für Guyers Engagement für die Geistige Landesverteidigung

Nun stellt sich die Frage, wie Guyer dazu kam, sich engagiert für die Geistige Landesverteidigung einzusetzen und in welchem personellen Kontext dieses Engagement stand.

Der wichtigste Impuls resultierte aus Guyers Beurteilung der wirtschaftlichen und politischen Vorkommnisse im damaligen Europa. Mit dem Echo auf sein erstes Buch „Unsere schweizerische Schule. Ihr Geist – Ihr Standort – Ihre nationale Aufgabe“ (1934), kam zugleich aus der Leserschaft auch der Wunsch, Guyer als Redner einzuladen. So erinnerte er sich: „Von 1933 bis 1940 reiste ich im Gefolge meiner damaligen Bücher zur Geistigen Landesverteidigung in der Schule zu Vorträgen in der ganzen deutschen und welschen Schweiz umher, ...“ (1972u2).

Aus Guyers Briefverkehr sind bezüglich der Frage der Geistigen Landesverteidigung personelle Verbindungen zu Georg Thürer ersichtlich, der in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle spielte, schrieb doch Guyer über ihn: „Mit Georg Thürer habe ich seinerzeit im St. Gallischen viele Vorträge vor der Lehrerschaft in manchen Teilen des Kantons gehalten, ...“ (Guyer, 1972u5), ferner zu Hans Vetter, dem Vertreter des Verlages Huber & Co. sowie zu Albert Peter. Guyer und Thürer lernten sich an der Sekundarlehrantsschule St. Gallen kennen, im Fall von Vetter ging die Initiative von Guyer aus und im letzten Fall wendete sich

Peter an Guyer. In diesem Zusammenhang spielte auch die „Arbeitsgemeinschaft für demokratische Erziehung“ eine bedeutende Rolle.

#### 2.4.6.3 Begründung der Notwendigkeit zur Geistigen Landesverteidigung

Im Wesentlichen waren es also die politischen Ereignisse in Europa, insbesondere Guyers Sorge um das wirtschaftliche und politische Schicksal der Schweiz, die ihm den Anstoss gaben, sich für die Geistige Landesverteidigung einzusetzen. So schrieb er im Vorwort zum Buch „Erziehungsgedanke und Bildungswesen in der Schweiz“: „Mit nie gekanntem Nachdruck bemächtigen sich politische und wirtschaftliche Gewalten der Erziehung und Schule, und mehr als je ist eine reine ‚Menschenbildung‘ in Frage gestellt“ (Guyer, 1936, S. 1). Guyer konstatierte also eine negative Beeinflussung von Schule und Erziehung durch staatliche und wirtschaftliche Kräfte, in dem diese versuchten, die jungen Menschen für ihre eigenen Ziele zu vereinnahmen und dadurch verhinderten, dass die heranwachsende Generation in den Genuss einer Bildung und Erziehung komme, die sie zu eigenständigen und verantwortungsbewussten Menschen werden liessen. Neben den politischen Ereignissen waren es aber auch persönliche Erlebnisse, die bei Guyer den Eindruck weckten, dass es bei gewissen Schweizer Bürgern um den Willen zur Eigenständigkeit nicht so gut bestellt sei. Dazu ist beispielsweise das in der Biographie erwähnte Erlebnis im Kollegium am Seminar Rorschach zu nennen, aber auch der in einem Brief an Paul Schmid-Amman<sup>121</sup> erzählte Vorfall: „Der Erziehungsrat Streuli [Kanton Zürich] aus der Maggi<sup>122</sup> in Kempthal fragte mich 1943 anlässlich eines Besuches in Rorschacher Oberstufenschulen im Zug: Was haben Sie eigentlich gegen Hitler ...?“<sup>123</sup> (Guyer, 1972u5).

Guyer meinte, dass der Einblick einerseits in die Vielgestaltigkeit der Schweiz, die relative Unabhängigkeit ihrer Landesteile und Gruppen sowie andererseits in deren Einheitlichkeit, die durch das gemeinsame Bewusstsein eines übergreifenden Gesamtinteresses gewährleistet wird, die Schweizer davon bewahren würde, ihre Eigenständigkeit leichtfertig aufs Spiel zu setzen. Guyer befürchtete allerdings, das Bewusstsein über diese Zusammenhänge sei weitgehend verloren gegangen. Deshalb gab er 1936 das Buch „Erziehungsgedanke und Bildungswesen in der Schweiz“ heraus. In einem historischen Exkurs zeigte Guyer dort auf, wie sich die Schweiz im alten Bund in einer Zeit äusserer Bedrängnis zusammenschloss und sich im

---

<sup>121</sup> Guyer stand mit Paul Schmid-Amman, von dem unter anderen Briefe aus den Jahren 1972 und 1975 vorhanden sind, in persönlichem Kontakt. Ihr Austausch betraf die allgemeine politische Lage sowie von Schmid-Amman verfasste Zeitungsartikel und Bücher. Schmid-Amman (1972u) hielt an Guyers 80. Geburtstag über das Buch „Kleinjogg“ eine Rede und schrieb in der Zürichsee-Zeitung (1980) nach dem Tod Guyers einen Nachruf.

<sup>122</sup> Maggi ist eine Firma in Kempthal bei Winterthur im Kanton Zürich, die schon damals unter anderem Gewürze und Suppen herstellte.

<sup>123</sup> Dass solche Aussagen ab 1933 für den demokratisch gesinnten Schweizer mit offenen Ohren oft genug zu hören waren, zeigt Bundi (1996) in seinem Buch „Bedrohung, Anpassung und Widerstand“ auf.



Verlaufe der Jahrhunderte zum modernen Nationalstaat entwickelte und sagte dazu: „Heute stehen wir wieder unter dem Gesetz jenes Drucks von ausserhalb, von dem eingangs die Rede war“ (Guyer, 1936, S. 12). Diesem Druck könne die Schweiz jedoch nur standhalten, wenn in ihrer Bevölkerung ein Bewusstsein über die Ursprünge und das Wesen unserer Demokratie vorhanden sei, denn „die innere und äussere Existenz unseres Landes beruht auf einer Haltung und Tradition, ohne deren Fortbestand alles bedroht ist“ (S. 5).

Weshalb aber befürchtete Guyer, dass diese Haltung und Tradition verloren gegangen sei? Dazu führte er aus, in der Anfangszeit der Schweizerischen Eidgenossenschaft seien die sittlichen Tugenden durch Familie, Beruf und Stand von Generation zu Generation durch direkte Erziehung im Kontext des täglichen Lebens weiter gegeben worden, ganz ohne Schule und Staat: „Erziehung durchflutete ganz und gar urwüchsiges Leben – Bildung und Schule liefen nebenher“ (Guyer, 1936, S. 7) Mit der Entwicklung des Bundes zur Demokratie war jedoch nach Guyer aus innerer Notwendigkeit das „Heraufsteigen der Vielen in die Linie gleichen Rechtes und gleicher Ansprüche“ (S. 7) verbunden; der Bund wurde zum Staat, die alte Bundesgenossenschaft löste sich auf und an deren Stelle trat die Staatsbürgerschaft des Einzelnen. Damit stellte sich das „Problem der Volkserziehung durch das Mittel der allgemeinen Volksbildung“ (S. 9); oder wie es Guyer an anderer Stelle formuliert: „Aber der Staat *hat* [H.v.V.] nun seine Schule, der ‚Bund‘ hatte sie nicht, und was dem Bund an natürlicher innerer Erziehungskraft innewohnte, das muss der Staat durch seine öffentlichen Bildungsanstalten ersetzen helfen“ (S. 11). Erziehung und Bildung seien also infolge der wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen von Familie und Berufsstand in die Hand des modernen Staates gelangt und damit zunehmend in den Einflussbereich von politischen und wirtschaftlichen Kräften geraten.

Guyer gelangte aber zur Überzeugung, dass die Schule trotzdem – oder gerade deshalb – der geeignete Ort sei, wo Einfluss genommen werden müsse: „Die Schule aber ist heute die einzige oder die einzigmögliche Stätte der Befriedung, des einheitlichen Wirkens über Wirtschafts- und Parteihader hinaus zum Volksganzen und zu unvoreingenommener Menschlichkeit“ (Guyer, 1934b, S. 1). Allerdings müsse das Bewusstsein von der historisch gewachsenen Eigenart des schweizerischen Staatswesens die Grundlage für die Einflussnahme durch die Schule bilden, denn: „... von der Stärke des Bundesgedankens hängt es ab, inwiefern die öffentliche Schule eine wirklich schweizerisch-demokratische sein soll“ (1936, S. 11). Und Guyer argumentierte weiter: „Volkserziehung ... beruht bei uns auf der Tatsache des alten *Bundes*. Er vereinigte in *einem* [H.v.V.] politische und sittliche Haltung ... als unverbrüchliche Treue, stillschweigendes gegenseitiges Sichernstnehmen ohne alle Sentimentalität“ (1936, S. 7).

Guyer war demnach der Meinung, die Demokratie sei jene Staatsform, die diesem Anspruch am ehesten gerecht werden könne. Deshalb zeigt er u.a. in seinem Buch „Erziehungs-

gedanke und Bildungswesen in der Schweiz“ den Zusammenhang zwischen „gesamtschweizerischem Gedanken“ und öffentlicher Erziehung und Bildung auf, aber auch die Vielgestaltigkeit der Schule in den verschiedenen Landesteilen und Kantonen über alle Schulstufen hinweg sowie deren übergreifende Einheitlichkeit, die durch die schweizerische demokratische Staatsverfassung hergestellt wird.

#### 2.4.6.4 Guyers Beitrag zur Geistigen Landesverteidigung

In den Jahren vor und während des zweiten Weltkriegs entwickelte Guyer eine enorme publizistische Aktivität im Dienste der Geistigen Landesverteidigung durch Erziehung und Schule. Hier sind an erster Stelle die von ihm zwischen 1934 und 1939 veröffentlichten drei Bücher zu nennen, die einen bedeutenden Beitrag zu diesem Problem darstellten (Holdener, 1978). Weiter sind hier die Reden Guyers zu erwähnen; aus seinem Briefverkehr ist zu entnehmen, dass er zwischen 1934 und 1944 mindestens 23 Vorträge zu diesem Thema hielt.

Sein erstes Buch zum Thema staatsbürgerliche Erziehung trug den Titel „Unsere Schweizerische Schule“ und erschien 1934; 1936 folgte das Werk „Erziehungsgedanke und Bildungswesen in der Schweiz“ und 1939 „Du Volk und deine Schule“. Während das erste und das dritte Werk von ihm persönlich verfasst wurden, entstand das zweite Buch als Gemeinschaftsarbeit verschiedener Schulfachleute aus den drei Landesteilen der Schweiz, und Guyer zeichnete als Herausgeber. Einige Zusammenhänge über die Entstehung dieser Bücher lassen uns Guyers politisches Denken und seine Art zu handeln noch besser verstehen.

Das Buch „Unsere schweizerische Schule. Ihr Geist – Ihr Standort – Ihre nationale Aufgabe“ ist das Resultat der von Guyer ab 1933 vor allem in der Ostschweiz gehaltenen Vorträge<sup>124</sup> und der damit einhergegangenen geistigen Auseinandersetzung mit dem Zeitgeschehen.

<sup>124</sup> Im Jahre 1933 wurde diese Auseinandersetzung durch eine erste Vortragsreihe eingeleitet (Vorträge gehalten vor der Basler Schulsynode, am fünfzigjährigen Jubiläum des Bündnerischen Lehrervereins, vor der Lehrerschaft von St. Gallen und Rorschach, an einer Lehrertagung in Zürich (Guyer, 1934b, S. 7)). Nach Guyers eigenen Worten war für ihn der Anlass zu den Vorträgen „die Besorgnis um unsere Lage inmitten der umstürzenden und aufwühlenden Vorgänge um uns herum und im eigenen Lande“ (1934b, S. 7). Die zentrale Absicht Guyers war die Stärkung des schweizerischen Demokratieverständnisses durch das Aufzeigen der Bedeutung des Gemeinschaftsgedankens (1934b, S. 7) und die Darlegung eines demokratischen Erziehungsverständnisses (1934a, S. 2). Den Vortrag vor dem Verein ehemaliger Schüler des Seminars Küsnacht begann Guyer mit den Sätzen: „Drei von unseren vier grossen Nachbarländern haben sich unter dem Druck schicksalsschwerer Ereignisse gegen die Demokratie entschieden und demonstrieren der Welt ein anderes Staatsethos als das allein richtige vor. Viele von uns unterliegen der blossen Suggestion dieser mächtigen Vorbilder“ (1934a, S. 1) und er wies auf eine Gefährdung der Schweiz durch ein falsches Demokratieverständnis hin, indem er sagte: „... wir drohen abzufallen von der rechten Verbundenheit des Einzelnen zum Ganzen, von der rechten demokratischen Gemeinschaftsidee“ (1934a, S. 1). Nach „Unsere schweizerische Schule“ folgte 1936 das Werk „Erziehungsgedanke und Bildungswesen in der Schweiz“, bei dem Guyer als Herausgeber fungierte und 1939 das Buch „Du Volk und deine Schule“ (gewidmet der Arbeitsgemeinschaft für demokratische Erziehung des Zürcher Lehrervereins). 1944, an der zürcherischen Schulsynode vom 18. September, befasste er sich ein letztes Mal ausführlicher mit diesem Thema in der Rede mit dem Titel „Die Schule im Schicksal des Volkes“. Er ging in diesem Vortrag wiederum ausdrücklich auf das Verhältnis von Schule und Gesellschaft ein. Der Schule wies er die Aufgabe zu, einen Beitrag zur konkreten Lebensbewältigung leisten zu müssen. Doch bestehe Lebensbewältigung nicht alleine im Verdienen des täglichen Brotes, sondern, und dabei verwies er auf die Jahre des Schreckens in Deutschland, Italien und Österreich, auch im Aufbaue einer tragfähigen, sozialen, demokratischen Gesellschaft. Guyer stellte in dieser Rede seine Vorstellungen einer Pädagogik, Erziehung und Bildung dar, die diesem Ziel gerecht werden könnte.

In jenen Vorträgen, die er vorwiegend in Lehrer- und Schulkreisen hielt, beleuchtete Guyer den Zusammenhang von Erziehung, Schule und Gesellschaft. Guyers Antwort auf die bedrohlichen Entwicklungen in den umliegenden Ländern bestand im Wesentlichen in einer stärkeren Betonung des Erziehungsauftrages der Schweizer Schul. Er forderte einen klar formulierten Erziehungsauftrag *für* die Schule, eine stärkere Betonung der Erziehungsaufgabe *in* der Schule und die Verankerung dieses Auftrages in der Bundesverfassung<sup>125</sup> (Guyer, 1934b). Es zeigte sich schon bald, dass sich über den von Guyer primär angesprochenen Kreis hinaus im Besonderen auch Politiker für Guyers Ausführungen interessierten, so dass er sich 1933 an Hans Vetter<sup>126</sup>, den Vertreter des Verlages Huber & Co., mit der Idee wandte, diese Vorträge in Buchform einer weiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen (Guyer, 1933u16).

Vetter, mit dem sich im Zusammenhang mit der Herausgabe von Guyers zweitem Buch über Pestalozzi ein persönliches Verhältnis entwickelt hatte, war für dieses Vorhaben der richtige Partner. Die Zusammenarbeit mit ihm, aus der die erwähnten drei Bücher hervorgingen, gestaltete sich in den folgenden Jahren äusserst konstruktiv. Sie war vom gemeinsamen Bestreben getragen, auch gegen Widerstände etwas zur Stärkung der Schule und ihrer Erziehungsaufgabe im demokratischen Staat beizutragen. Dass Guyers Gedanken auf politischer wie auch auf konfessioneller Seite Widerspruch hervorrufen dürften, war beiden offensichtlich bewusst, denn Guyer schrieb 1934 an Vetter: „Das Buch bedeutet für mich viel, auch ein Risiko besonders in unserem mehrheitlich konservativen Kanton [St. Gallen]. ... Ich bin also gefasst auf Angriffe, die viel tiefer greifender Natur sein können als etwa die Kritik an einem wissenschaftlichen Werk“ (Guyer, 1934u8). Und in einem folgenden Brief doppelte er mit den Worten nach: „Furcht habe ich keine, obschon 7 von unseren Erziehungsräten, meiner direkten vorgesetzten Behörde, Katholiken sind und obschon gerade hier stark auf die konfessionelle Schule hingearbeitet wird“ (Guyer, 1934u9).

Vetter seinerseits war bereit, Guyer in seinem Vorhaben zu unterstützen und erklärte: „... ich freue mich, wieder mit Ihnen zusammenarbeiten zu können, ganz besonders aber, diese für die heutige Zeit so bedeutende Schrift herausgeben zu dürfen“ (Vetter/Verlag Huber, 1934u1). Er schlug sogar vor, Kreise mit Guyers Gedanken zu konfrontieren, die Guyer ausklammern wollte, mit der Begründung: „Auch die scharf katholische Presse möchte ich berücksichtigen [mit der Zustellung von Besprechungsexemplaren], denn selbst, wenn sie die

---

<sup>125</sup> Artikel 27 in der Bundesverfassung von 1874 (heute Artikel 62) fasste den Auftrag der Schule folgendermassen: „Die Kantone sorgen für genügenden Primarunterricht, welcher ausschliesslich unter staatlicher Leitung stehen soll. Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich“. Für Guyer war diese Fassung zu vage. Es fehlte ihm ein klar formulierter Erziehungsauftrag, der seiner Meinung nach etwa folgenden Inhalt hätte haben sollen: Erziehung in demokratischem Geiste zur Verantwortung gegenüber dem demokratischen Staat als einer Gemeinschaft von Menschen, in der Sinnerfüllung für alle möglich ist (Guyer, 1934b).

<sup>126</sup> Vetter, mit dem Guyer einen guten Kontakt hatte, war der Vertreter des Huber Verlages. Die Korrespondenz mit Vetter ist im Nachlass Guyers in den Ordnern „Spezielle Korrespondenz 1 u. 2“ unter dem Stichwort Huber abgelegt. In dieser Arbeit mit dem Namen „Vetter/Verlag Huber“ auf die Briefe Vettters verwiesen.

Schrift ablehnen, so werden sie sich ernsthaft damit auseinandersetzen müssen und das trägt oft mehr zur Propaganda bei ...“ (Vetter/Verlag Huber, 1934u2).

Das Buch „Unsere schweizerische Schule. Ihr Geist – Ihr Standort – Ihre nationale Aufgabe“<sup>127</sup> wurde in mehreren wichtigen Zeitungen besprochen<sup>128</sup> (unter anderen in der Neuen Zürcher Zeitung, den Basler Nachrichten, dem St. Galler Tagblatt, der Zürichseezeitung). Das Echo fiel allerdings nicht so negativ aus, wie von Guyer erwartet, so dass er Vetter berichten konnte: „Das Buch wird in manchen Orten sehr freundlich aufgenommen und entfesselt auch, wie ich hörte, lebhaft Debatten“ (1934u10).

Auch den Bundesräten Minger und Meyer stellte Guyer je ein Exemplar zu (Guyer, 1934u4). Im Dankesschreiben gab Bundesrat Meyer seiner Hoffnung Ausdruck, dass „Ihre Mahnung, die öffentliche Erziehung in den ihr gebührenden Rang zu erheben, nicht ohne Wirkung bleibt“ (Meyer, 1934u).

Aus der Zusammenarbeit mit Vetter ging die Idee hervor, einen Sammelband über die schweizerische Schul-, Erziehungs- und Bildungslandschaft zu verfassen. Darin sollte dem Zusammenhang zwischen „gesamtschweizerischem Gedanken“ und öffentlicher Erziehung und Bildung sowie der Vielgestaltigkeit der öffentlichen Schule in den verschiedenen Landesteilen und Kantonen über alle Schulstufen hinweg nachgegangen werden (Guyer, 1936).

Zu diesem Zweck nahm Guyer mit 44 Schulfachleuten und Bildungssachverständigen aus der ganzen Schweiz Kontakt auf und vereinte sie in der Arbeit an diesem Projekt (Guyer, 1935u5). Im daraus resultierenden Buch „Erziehungsgedanke und Bildungswesen in der Schweiz“ (1936) wurden die ideengeschichtlichen Grundlagen und der Aufbau der Schule in den drei Landesteilen auf über 360 Seiten aufgezeigt, auf Einzelfragen der Schweizer Erziehung – wie Heilpädagogik in der Schule, Turn- und Sportwesen – eingegangen und für jeden Kanton eine Schulmonografie verfasst, um den aktuellen Stand der jeweiligen kantonalen Schulen sichtbar zu machen. Dabei ging es den Autoren – allen voran Guyer – primär um das Bewusstmachen der Eigenart und Eigenständigkeit des schweizerisch-demokratischen Staatesystems und um dessen historisches Gewachsensein, ferner um das Hervorheben der Bedeutung, die dieses System für den Einzelnen wie für die Gesellschaft darstellte. Weiter wollten sie aufzeigen, dass dieses Bewusstsein, das sich in einer staatsbejahenden, verantwortungsbewussten Geisteshaltung ausdrücken müsse, vor allem durch Erziehung und Bildung so weitergegeben werden könne, dass es auch tragfähig sei und in der Haltung des späteren Staatsbürgers zum Ausdruck komme.

Das letzte der drei Bücher für die Geistige Landesverteidigung mit dem Titel „Du Volk

---

<sup>127</sup> Erstauflage 2000 Exemplare.

<sup>128</sup> Für die Schweizerische Lehrerzeitung besorgte Hans Stettbacher die Besprechung (Schweizerische Lehrerzeitung, Redaktion, 1934u).

und deine Schule” verfasste Guyer 1939.

Einen weiteren Beitrag zur Geistigen Landesverteidigung stellte Guyers Mitarbeit an einer einschlägigen Radiosendung dar. Im August 1934 wurde er von der „Radio-Genossenschaft in Zürich“ angefragt, ob er im Rahmen einer Serie von kurzen Vorträgen zur Schweizer Demokratie mitarbeiten würde. Guyer erklärte sich bereit, mit zwei Beiträgen zum Thema „Wo steht die schweizerische Schule?“ mitzuwirken (Job, 1934u).

Gewiss beabsichtigte Guyer im Zusammenhang mit der Geistigen Landesverteidigung etwas zu bewirken, doch – wie das Beispiel von Peter sowie das folgende zeigen – nicht um jeden Preis und unter allen Umständen. Mitte 1933 erreichte ihn von einem gewissen Werner Schmid die Anfrage, ob er an einer Tagung des Verbands ehemaliger Schüler des Seminars Küsnacht einen Vortrag zum Thema „Schule und Demokratie“ halten würde. Zu dieser Veranstaltung sollten auch Vertreter der Eidgenössischen und der Nationalen Front eingeladen werden (Schmid, W., (ZH), 1933u). Darauf zog Guyer bei Schälchlin Erkundigungen über diese Organisationen ein, da er sie ja nicht kenne, aber schon gehört habe, dass sie einen „radikalen Linkskurs“ einhielten. Er meinte zu Schälchlin, dass er keinen Sinn darin sehe, sich vor „antimilitaristischen und dergleichen Leuten zu produzieren, es sei denn, man könne mit einem deutlichen Wort etwas bewirken“ (Guyer, 1933u17). Auf Grund der Informationen von Schälchlin antwortete Guyer Schmid, dass er Ferien nötig habe und auf den Vortrag verzichte, denn „die Lust zu einem Referat ist mir ganz vergangen, ..., weil das Geschrei um Demokratie nachgerade widerwärtig wird“ (Guyer, 1933u15).

#### 2.4.6.5 Ein Beispiel für die Bemühungen um die Geistige Landesverteidigung im Bereich der Schule

In den Jahren vor und während des zweiten Weltkriegs befassten sich offenbar verschiedene Organisationen mit der Frage der staatsbürgerlichen Erziehung. So erfolgte im Jahre 1939 an die Erziehungsdirektion und den Erziehungsrat des Kantons Zürich eine Eingabe, in der die Einführung eines staatsbürgerlichen Unterrichts, die Ausbildung der Lehrkräfte in staatsbürgerlicher Hinsicht, die Schaffung einer Zürcher Zentralstelle für nationale Erziehung und ein Kredit für die Geistige Landesverteidigung gefordert wurden. Unterzeichnet war die Eingabe von der „Arbeitsgemeinschaft für demokratische Erziehung Zürich“, der „Freien Vereinigung für nationale Erziehung“, der „Arbeitsgemeinschaft Res publica“, dem „Zürcherischen kantonalen Lehrer-Verein“ und dem „Schweizerischen Lehrerverein“ (Schmid, Frick, Weilenmann, Kleiner & Boesch, 1939u).

Die „Arbeitsgemeinschaft für demokratische Erziehung“ hatte bereits 1938 an den Zentralverband des Schweizerischen Lehrervereins eine Eingabe verfasst und darin die von ihr ausgearbeiteten Grundlagen für „Die Gestaltung des staatsbürgerlichen Unterrichts“ vorgestellt

(PHZHA 1.3). In der Einleitung zu diesen Grundlagen skizzierte die Arbeitsgemeinschaft kurz ihre Entstehung und die von ihr vorgenommene Aufgabe. Demnach hatte etwa ein Jahr zuvor ein Grossteil der Schweizer Lehrer – angesichts der politischen Entwicklungen in den umliegenden Ländern – die Notwendigkeit einer verbesserten Vorbereitung der Jugend auf ihre Aufgabe im freiheitlich-demokratischen Staate als dringend erachtet und in einem Entschluss anlässlich des 26. Schweizerischen Lehrertages am 29. Mai 1937 die „Einführung eines obligatorischen staatsbürgerlichen Unterrichts für alle Schweizer Jünglinge und Jungfrauen im 18. und 19. Alterjahr durch Bundesgesetzgebung“ gefordert. Die anwesenden Lehrer hätten in der „Gemeinschaftserziehung der Volksschule“ die „Grundlage der staatsbürgerlichen Erziehung“ gesehen, die sie als „Schicksalsfrage“ für die Schweiz bezeichneten. Anschliessend an diese Tagung konstituierte sich die „Arbeitsgemeinschaft für demokratische Erziehung“, mit dem Ziel, Grundlagen und Richtlinien für die Umsetzung dieses Entschlusses auszuarbeiten.

Aus den im Wintersemester 1937/38 durch diese Zweckgemeinschaft organisierten Studiennachmittagen zum Thema „Staatsbürgerliche Erziehung“ mit Referaten und Diskussionen resultierte die oben erwähnte Eingabe zuhanden des Zentralvorstandes des Schweizerischen Lehrervereins – ein zwanzigseitiges Papier, in dem die Stellungnahmen der Kommission auf die Fragenkomplexe „Allgemeine Zielsetzung für den staatsbürgerlichen Unterricht“, „Übersicht über alle in Frage kommenden Unterrichtsstoffe“ und „Methodische Grundsätze“ dargestellt waren. Das Papier sollte an das eidgenössische Departement des Innern weitergeleitet werden, damit gesetzliche Grundlagen für den staatsbürgerlichen Unterricht hätten geschaffen werden können (PHZHA 1.3).

Das Ziel der staatsbürgerlichen Erziehung wurde in jenem Papier wie folgt definiert: „Ziel der nationalen Erziehung ist, dem Schweizer zur sinnvollen Gestaltung seines Daseins im Lebensbereich seiner Volksgemeinschaft zu verhelfen“. Zwei Teilaufgaben sollten zu diesem Ziel hinführen. Die „erkenntnismässige Aufgabe“ sollte das Kennenlernen der realen Gegebenheiten in der Schweiz, deren traditionellen Werte, sowie deren Probleme in Gegenwart und Zukunft beinhalten und die „ethische Aufgabe“ die Bildung der Rechtsgesinnung und des Rechtswillens sowie den Aufbau eines lebendigen Bezugs zum eigenen Volk. Eine gelungene staatsbürgerliche Erziehung sollte zu einem „mutigen Bekenntnis zu den Zukunftsaufgaben der Schweiz“ führen. Im Weiteren wurden im Konzept die Inhalte und der Umfang der „nationalen Erziehung“ umschrieben. Geistige Landesverteidigung stellte demnach die „Pflege des Zusammenhalts des schweizerischen Volkes“ dar. Jeder sollte sich durch diese Form der nationalen Erziehung bewusst werden, dass er „Träger des Staates“ sei, und dass sich die Einheit der Schweiz auf der „Verschiedenheit der Gruppen“ sowie auf der „Freiheit und Selbstbestimmung der Persönlichkeit“ aufbaue. Zum Schluss wurden in dieser Schrift aus den Wissensgebieten Wirtschafts-, Gesellschafts-, Staats- und Rechtskunde für den staatsbürgerlichen

Unterricht geeignete Inhalte und methodische Überlegungen zu deren Vermittlung aufgeführt (PHZHA 1.3).

Die Aufgabe, die sich die Arbeitsgemeinschaft für demokratische Erziehung stellte, wurde verschiedenen Unterkommissionen zugeteilt. Guyer führte in der Unterkommission „Schule“ den Vorsitz. In dieser Kommission waren 16 Mitglieder vertreten, darunter Exponenten der Volksschule, der kantonalen Gymnasien, der Töchterschule, der Gewerbeschule und der Universität. Obwohl eine verbesserte Einführung der Jugend in die staatliche Gemeinschaft bereits in den Jahren vor Ausbruch des Krieges als dringend angesehen worden war, fand die erste Sitzung der „Unterkommission Schule“ erst am 23. März 1945 statt (PHZHA 1.2). In dieser Sitzung nahm Guyer zum Problem der staatsbürgerlichen Erziehung aus grundsätzlichen Überlegungen heraus Stellung. Er warnte vor der Auffassung, dass „durch blosse Belehrung über die Staatseinrichtungen das Verhältnis zum Staat wärmer gestaltet werden könne“ (PHZHA 1.2, S. 1). Vor dem Hintergrund der damaligen internationalen Lage war er der Überzeugung, dass die „Anteilnahme am öffentlichen Leben zu einer Lebensfrage“ geworden sei, denn „ob wir jetzt dann die Bewährung als Ganzes bestehen, davon hängt unsere Existenz ab“ (PHZHA 1.2, S. 1). Er regte deshalb an, die Möglichkeiten zu überprüfen, wie die staatsbürgerliche Erziehung der Jugend im Rahmen der *bestehenden* Gesetze verbessert werden könne. Seiner Ansicht nach müssten nicht primär die Gesetze verändert werden, sondern vor allem die geistige Einstellung der jungen Menschen bezüglich Staat, Gemeinschaft und Bildung. Dazu führte er aus, dass „Wissen und Können Gefahr laufen zu Instrumenten ohne Gesinnung zu werden“, indem sie nur noch dem persönlichen Vorwärtskommen dienen, anstatt der gesamtgesellschaftlichen Verantwortlichkeit. Er betonte, die begleitende Überlegung beim Aufbau eines staatsbürgerlichen Unterrichts bestehe darin, das „Dasein des Einzelnen menschenwürdig zu gestalten“, so dass dem jungen Menschen „Heimat, Rechtsstaat und Rechtsgemeinschaft teuer werden“ (PHZHA 1.2, S. 2).

Die anschliessende Präsentation des aktuell praktizierten staatsbürgerlichen Unterrichts auf den verschiedenen Schulstufen durch die Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft ergab folgendes Bild: In der Volksschule hoben die Verantwortlichen vor allem die Bedeutung der Haltung des Lehrers hervor. Durch Wanderungen, Schulklassenlager sowie durch Anleitungen zum Erleben von Heimat, Volk und dessen Geschichte könne auf dieser Stufe eine positive Grundstimmung gegenüber Volk und Heimat gelegt werden. Die Vertreter der höheren Stufen berichteten unter anderen von gemeinsamen Gedenkfeiern, Ansprachen bei Schuljahresbeginn und -schluss, Sammelaktionen aller Art, Exkursionen in andere Landesteile sowie von Einladungen an Vertreter der Gemeinden – alles Massnahmen, die dazu dienten, die praktische Einführung in die staatsbürgerlichen Obliegenheiten zu verbessern. Auf Stufe der Universität wurden öffentliche Vorlesungen zu staatsbürgerlichen Fragen, besondere Vorlesungen mit staatsbürgerlichen Inhalten für Hörer aller Fakultäten, sowie Veranstaltungen und

Vortragsreihen, die durch die Studentenschaft organisiert wurden, als Aktivitäten im Sinne der staatsbürgerlichen Bildung angeführt (PHZHA 1.1).

Guyer betonte in dieser Sitzung einmal mehr, dass es weniger auf Belehrung als auf „die positive Einstellung zum Staat ankomme“ und dass sich diese Einstellung je nach Stufe mit verschiedenen Mitteln positiv beeinflussen lasse. Auf der Stufe der Mittelschule beispielsweise könne „dem jungen Menschen durch Aussprache, freie Meinungsäusserung und Referat die Möglichkeit zu freier Selbstbetätigung gegeben werden“<sup>129</sup> (PHZHA 1.1).

#### 2.4.6.6 Historische Einordnung und Kommentar

In den folgenden Abschnitten wird zunächst Einblick in die Entwicklung der „Politischen Bildung“ in der Schweiz seit der Gründung des Schweizerischen Bundesstaates gewährt, um die Phase der „Geistigen Landesverteidigung“ danach besser in den historischen Kontext einordnen und Guyers Beitrag würdigen zu können.

Als Moser, Kost und Holdener (1978) begannen, sich mit der „Politischen Bildung“ in der Schweiz auseinander zu setzen, mussten sie feststellen, dass sie beinahe Neuland betraten<sup>130</sup>. Sie setzten sich darum zum Ziel, in ihrer Arbeit mit dem Titel „Zur Geschichte der Politischen Bildung in der Schweiz“ zunächst einmal den Begriff der „Politischen Bildung“ zu klären, um dann die verschiedenen Stömungen auf ihrem jeweiligen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Hintergrund darzustellen<sup>131</sup>.

In jener Arbeit zeigt Kost (1978) auf, dass der Begriff „Politische Bildung“ nur in einer Gesellschaft, in der die Öffentlichkeit von der Privatsphäre abgetrennt ist, einen Sinn hat. Diese Trennung entwickelte sich jedoch erst im Zuge der Aufklärung, und zwar durch das Emporkommen des Bürgertums infolge der kapitalistischen Produktionsform. Durch den Kapitalismus stand der Privatmensch zum ersten Mal in der Geschichte dem politischen Staat unmittelbar gegenüber. Die vorangehenden Gesellschaftsformen hatten nämlich immer einen unmittelbar politischen Charakter aufgewiesen<sup>132</sup>. Mit der Einführung der kapitalistischen

---

<sup>129</sup> Guyer selber praktizierte das freie Gespräch mit den Studentinnen und Studenten wenn immer möglich. Im hier dargestellten Zusammenhang wird deutlich, dass diese Unterrichtsform nicht zuletzt einer tieferen politischen Überzeugung Guyers entsprang.

<sup>130</sup> Die Autoren bemerken in der Einleitung zu ihrem Buch: „Da auf dem Gebiet der Geschichte der Politischen Bildung in der Schweiz bisher so gut wie keine Forschung betrieben wurde, musste zuerst eine grosse Fülle von Material gesichtet und geordnet werden. ... [so] dass wir uns teilweise damit begnügen mussten, sie zunächst nach systematischen Gesichtspunkten zu ordnen und darzustellen. Wir versuchten zwar nach Möglichkeit, die Schriften zur Politischen Bildung auf die jeweilige politische und gesellschaftliche Situation zu beziehen und in diesem Rahmen zu interpretieren, wir betrachten jedoch diese Interpretation nicht als endgültig“ (Moser, Kost & Holdener, 1978, S. 1-2).

<sup>131</sup> Heinz Moser befasste sich mit der Politischen Bildung bis 1848, Franz Kost mit dem Zeitabschnitt zwischen 1848 und 1918, und Walter Holdener bearbeitete die Phase nach 1918.

<sup>132</sup> Die Konsequenzen der neuen kapitalistischen Wirtschaftsverhältnisse und der neuen Form des privaten Wirtschaftens beschreibt Moser folgendermassen: „Das Privateigentum wird zur Grundlage einer atomisierten Gesellschaft, wo die Stände, Korporationen, Innungen, Privilegien aufgehoben werden und das blosse Individuum



Produktion trennten sich die verschiedenen Bereiche von Gesellschaft, Wirtschaft, Staat und Politik, und das Bürgertum etablierte sich als dominierende wirtschaftliche und politische Kraft.

Ab der Zeit nach der Festigung des Bürgertums und der Einführung der liberalen Ordnung 1848 muss Politische Bildung in der Schule – laut Kost – als Hinführung zu einer bürgerlichen Gesinnung und als Erziehung zur Gemeinschaft betrachtet werden: „Die Ideologie vom bürgerlichen Staat als einzig möglicher und ewig bester Form gesellschaftlichen Zusammenlebens muss gesondert ins Bewusstsein der Schüler eingepflanzt werden“ (S. 49). Dies erschien ihm umso notwendiger, je mehr die soziale Frage durch die fortschreitende Industrialisierung zum Problem wurde, wodurch auch der gleichzeitig aufkommende Sozialismus mehr und mehr Anhänger gewann.

Indem der „Bürger auf einen Begriff der ‚Gemeinschaft‘, der er angehört, verpflichtet wird“ (Kost, 1978, S. 50), wurde in der Folge versucht, den Einzelnen durch Erziehung zur Gemeinschaft in die Gesellschaft einzubinden und die Widersprüche, die sich aus den wirtschaftlichen und politischen Verhältnissen ergaben, zu rechtfertigen. Diesen Bestrebungen lag, so Kost, die Philosophie des liberalen Staats- und Wirtschaftsverständnisses zugrunde, wonach Politik und Wirtschaft zwei getrennte Systeme darstellen, wobei die „Politik ... allenfalls die Voraussetzungen für die Wirtschaft [schafft], die dann aber als private [Wirtschaft] von jener getrennt ist“ (S. 51). In Wirklichkeit aber verflochten sich die verschiedenen Bereiche von Staat und Gesellschaft, von Politik und Wirtschaft zunehmend miteinander. Die daraus sich ergebenden Widersprüche zwischen politisch-rechtlicher Gleichheit und zunehmender wirtschaftlicher Ungleichheit (soziale Frage), das heisst zwischen dem Ideal der bürgerlichen Gesellschaftsform einerseits und der Wirklichkeit andererseits blieben dabei allerdings ungelöst.

Nach Kots Ansicht (S. 49) waren beispielsweise die „Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft“<sup>133</sup> und innerhalb dieser Gesellschaft insbesondere die „Kommission zur Pflege des nationalen Sinnes“ Vereinigungen, die rege Aktivitäten zur Hebung der vaterländischen Gesinnung entwickelten.

---

übrig bleibt, der unpolitische, egoistische Mensch, der sich zur Welt, zur Arbeit, zu den Privatinteressen als zur Grundlage seines Bestehens, als zu einer nicht weiter begründbaren Voraussetzung verhält“ (1978, S. 4).

<sup>133</sup> Diese Gesellschaft war auch noch in der Zeit vor dem zweiten Weltkrieg aktiv, und Guyer war von 1935 bis 1954 Mitglied der Bildungskommission, einer Spezialkommission der „Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft“ (Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft, 1935u u. 1954u). Im Schreiben des Zentralsekretariats der „Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft“ an Guyer nach dessen Wahl zum Mitglied der Bildungskommission wird die Funktion der Gesellschaft wie folgt beschrieben: „Die Kommission ist eine Spezialkommission unserer Gesellschaft und befasst sich mit Jugend- und Volksbildungsfragen, die ihr entweder von der Zentralkommission zur Begutachtung überwiesen oder von ihr selber aufgegriffen werden“. Folgende Mitglieder der Bildungskommission werden in jenem Schreiben genannt: E. Hafter, Schulinspektor von Glarus, W. Rickenbacher, Zürich, F. Beguin, Directeur de l'Ecole normale de Neuchâtel, M. Fluri, Direktor der Frauenarbeitsschule Basel, H. Hiestand, Vorsteher des Jugendamtes I von Zürich, W. Ruckstuhl, Rektor, Luzern, H. Schälchlin, Seminardirektor, Küsnacht, Schraner, Seminardirektor, Thun, C. Sturzenegger, Pfarrer, Basel, L. Weber, Solothurn. (Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft, 1935u).

Im Hinblick auf die bürgerliche Politischen Bildung bezeichnet Kost die Einführung der pädagogischen Rekrutenprüfung 1874, die mit der Einführung des Faches Vaterlandskunde in der Volksschule verbunden war, als wichtigstes Ereignis nach 1848, denn: „Sie gab entscheidenden Anstoss zur Institutionalisierung der Vaterlandskunde und zur Produktion von Lehrmitteln, wobei jedoch der Stoff meist oberflächlich und auf die an der Prüfung zu erwartenden Fragen beschränkt blieb“ (S. 55).

Mit der „Motion Wettstein“<sup>134</sup> von 1915, die eine Förderung der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung verlangte, setzte eine neue Ära der Politischen Bildung ein. Kost stellt dazu fest: „In der Tat häuften sich in den Jahren 1915-17 die Diskussionen zu diesem Thema, und die Anzahl der gedruckten Referate und Traktate stieg in einem bisher unbekannten Ausmasse an“ (S. 56). Der in der Vorkriegszeit einsetzende Versuch, mit der Politischen Bildung der „politisch stärker manifest werdenden Spaltung zwischen Bürgertum und Arbeiterklasse im Innern und dem wachsenden Einfluss gewisser Tendenzen in der Sozialdemokratie, vor allem auf die Jugend“ entgegenzuwirken, habe seine Stossrichtung in der Kriegszeit in Richtung „Erhaltung der ‚nationalen Eigenständigkeit‘ gegen äussere Bedrohung“ gewandelt (S. 57). In jener Zeit erfolgten die Bemühungen, auf die Gesinnungsbildung einzuwirken, offenbar unter dem Begriff der „staatsbürgerlichen“ oder „nationalen Erziehung“.

Holdener befasst sich im gleichen Werk mit den Strömungen der Politischen Bildung in der Zeit nach 1918 und führt dazu aus, die Schweizer Bevölkerung sei von den „grausamen Eindrücken dieses *Ersten Weltkrieges* [H.v.V.] nicht verschont“ (1978, S. 92) geblieben, auch wenn sie nicht in die Kämpfe des ersten Weltkriegs verwickelt worden sei. In der Folge trat die Schweiz dem Völkerbund bei, im Glauben, damit „einen Beitrag zur Sicherung des Weltfriedens leisten zu können“ (S. 92). Nach Beendigung des ersten Weltkrieges 1918 flachte die Debatte um die staatsbürgerliche Erziehung zunehmend ab, und man wandte sich vermehrt dem Völkerbundsgedanken zu. Holdener zeigt jedoch auf, dass sich inhaltlich auch nach 1920 in der Politischen Bildung keine entscheidende Wende vollzogen habe, indem die „Tradition der Vaterländischen und Staatsbürgerlichen Erziehung, wie sie schon vor und während des Ersten Weltkrieges bestand ... mehr oder weniger unverändert fortgesetzt“ (S. 92) wurde, mit gleich gebliebenen Konzepten und Fragestellungen wie z. B.: Kontroverse um staatsbürgerliches Wissen versus staatsbürgerliche Gesinnung, politische Erziehung als Tugendlehre, staatsbürgerliche Erziehung als Gemeinschaftserziehung, politische Erziehung durch Selbstregierung, Betonung der Wichtigkeit des Geschichtsunterrichts.

In den folgenden Jahren führte die Völkerbundsidee nach Holdeners Ausführungen dazu, dass neben den Vertretern einer eher nationalen – „Vaterländischen Erziehung“ – sich eine

---

<sup>134</sup> Sie hatte folgenden Wortlaut: „Der Bundesrat wird eingeladen, die Frage zu prüfen, und darüber Bericht einzubringen, in welcher Weise der Bund die staatsbürgerliche Bildung und Erziehung der schweizerischen Jugend fördern könnte“ (Buol, 1950, zitiert nach Kost 1968, S. 65).

Strömung etablierte, die mehr das internationale und pazifistische Moment in der Politischen Bildung betonte. Die „Vaterländische Erziehung“ habe aber weiterhin zum Ziel gehabt, durch Politische Bildung „in der nationalen Sache allen Klassen die gemeinsame Aufgabe zu zeigen, um so die nationale Einheit zu fördern“ (S. 98). Holdener weist nach, dass diese Strömung in der Politischen Bildung nahtlos in die „Geistige Landesverteidigung“ vor und während des zweiten Weltkrieges hinüberführte: „... die Konzeption der ‚Geistigen Landesverteidigung‘, die angesichts der Bedrohung von aussen (Zweiter Weltkrieg) die nationale und zum Teil nationalistische Erziehung noch stärker betonte, [konnte] auf traditionsreiche Konzepte aufbauen, wenn auch in neuer Funktion“ (S. 99).

Zeitlich ist der Begriff der „Geistigen Landesverteidigung“ der Phase der Politischen Bildung kurz vor und während des zweiten Weltkrieges zuzuordnen. Inhaltlich ging es nach Holdener darum, gegen die autoritären Regierungen „die Ideale und Vorteile der demokratischen Regierungsform zu verteidigen“ (S. 107). Diese Phase setzte 1937 ein und umfasste eine Reihe von Postulaten, Interpellationen, Motionen und Begehren verschiedener Einzelpersonlichkeiten und Verbände. Die Bemühungen um eine Belebung und Neuausrichtung der Politische Bildung nahmen damals in „nie gekanntem Ausmass“ zu. Nach Holdener zeichnete sich die Phase der Geistigen Landesverteidigung durch eine „starke Betonung der Erhaltung von echt schweizerischen Werten und der Förderung der vaterländischen und nationalen Gesinnung“ (S. 111) aus. Man kämpfte gleichermassen gegen die Anpassungstendenzen im Innern und die Propaganda von aussen an, indem man zur Besinnung auf die schweizerische Eigenart aufrief und das Gefühlhafte und Irrationale in den Vordergrund stellte.

Die Weltwirtschaftskrise von 1929 führte in ganz Europa und somit auch in der Schweiz zu einer nie gekannten Massenarbeitslosigkeit. Dennoch hält Holdener ihren Einfluss auf Ziele und Inhalte der Politischen Bildung in der Schweiz für gering. Dagegen betrachtet er diesen wirtschaftlichen Zusammenbruch als eine der Ursachen für die geistige, politische und wirtschaftliche Krise, aus der sich in Europa der Faschismus wie auch der Nationalsozialismus entwickelten, die natürlich auch in der Schweiz ihre Wurzeln trieben. Dieser nationalsozialistische Einfluss gipfelte 1933 im so genannten „Frontenfrühling“, als hierzulande „verschiedene ‚Bünde‘ und ‚Fronten‘ wie Pilze aus dem Boden schossen“ (S. 101), deren Mitglieder sich vor allem aus Kreisen des „unzufriedenen Bürgertums“ rekrutierten und dem Marxismus, dem Liberalismus und der Demokratie gleichermassen den Kampf ansagten. Dennoch stuft Holdener auch den direkten Einfluss der Fronten auf die Politische Bildung in der Schweiz als gering ein.

Demgegenüber bezeichnet Holdener einen anderen, gegenläufigen Einfluss auf die Politische Bildung in der damaligen Zeit als bedeutend: „Schon früh gab es Politiker und Erzieher, die die Gefährlichkeit der faschistischen und nationalsozialistischen Ideen erkannten und dagegen ankämpften. ... In diesem Zusammenhang müssen die Ideen von Guyer, der mit seinen

Schriften zur ‚demokratischen Erziehung‘ die Diskussion um die Mitte der dreissiger Jahre beherrschte, etwas eingehender behandelt werden“ (S. 102). Wie wertet nun Holdener Guyers Beitrag zur Geistigen Landesverteidigung?

Nach Holdener bildete Guyers Sorge um die politische und wirtschaftliche Zukunft der Schweiz den Ausgangspunkt von dessen Engagement für die Geistige Landesverteidigung. Guyer habe jedoch nicht nur die äussere Bedrohung wahrgenommen, sondern auch die innere Zerrissenheit der Schweiz infolge der Erneuerungsbewegungen (vgl. weiter unten Criblez, 1993), was auch durch die vorliegende Untersuchung bestätigt wird. Die Lösung für den schwelenden Konflikt habe Guyer in der „Volksgemeinschaft“ als dem vereinigenden Moment und in der „Schule“ als dem Ort der „Erziehung zur demokratischen Staatsform“ gesehen (S. 103). Holdener zeigt weiter auf, dass Guyer – mit Rückgriff auf den Gemeinschaftsgedanken bei Pestalozzi – in der „Volksgemeinschaft“ das Regulativ für alle in der Gesellschaft sich widerstrebenden Kräfte betrachtete. Die Demokratie, in der er „die Ausweitung der pädagogischen Gemeinschaft in die staatliche“ erblickte, sei von Guyer als die politische Form dargestellt worden, in der dies am ehesten möglich sei. In der Demokratie liessen sich Ausgleich und Gerechtigkeit am ehesten verwirklichen. Holdener betont in diesem Zusammenhang, dass sich Guyers Verständnis der „demokratischen Volksgemeinschaft“ klar von demjenigen der Nationalsozialisten oder Faschisten abhebe: „Doch will die hier gemeinte [von Guyer beschriebene] ‚demokratische Volksgemeinschaft‘ nichts mit einer faschistischen zu tun haben, da ‚demokratisch‘ [nach Guyers Verständnis] immer die Absage an alles Absolutistische so gut wie an alles Destruktive“ (S. 103) enthalte. Holdener weist darauf hin, dass auch Guyers Kritik an der Frontenbewegung in die gleiche Richtung zielt. So habe Guyer sich klar gegen die Verehrung einer Führungsperson, gegen das generelle Verdammen all dessen, was nicht dem eigenen Programm, eben dem Programm der Fronten, gemäss war und gegen das von den Frontisten erträumte Regime gestellt.

Laut Holdener erklärte Guyer angesichts der inneren politischen Kämpfe und der äusseren Bedrohung: „Wir glauben, es sei an der Zeit, gerade der Schule ihren Platz aufzuzeigen im Gewoge der wirtschaftlichen und politischen Erneuerungskämpfe unserer Tage. Denn vorläufig reissen diese Kämpfe mehr auseinander, als dass sie zusammenfügen“ (Guyer, 1934b, S. 1, zitiert nach Holdener, 1978, S. 103). Und er habe gefordert: „Die Schulklasse muss zum Politikum gemacht werden. Die Aktivierung der Gemeinschaftsordnung in der Schülerschaft ist das Wesentliche, und aller Unterricht, alle Theorie soll sich daran anschliessen, nicht vorausgehen“ (Guyer, 1934b, S. 120, zitiert nach Holdener, 1978, S. 105).

Holdener kommt zum Schluss, dass Guyer – indem er den Gedanken der nationalen Erziehung in der Schule schon 1934 aufgebracht habe – ein Wegbereiter und Vordenker der Geistigen Landesverteidigung war und dass er Wesentliches zu deren theoretischen Fundierung beigetragen habe. Guyer habe die Ansicht vertreten, „die Schule könne die oben genannte

Aufgabe [Erziehung zur demokratischen Gemeinschaft] nur erfüllen, wenn sie in erster Linie *das Nationale* [H.v.V.] pfllege“. Und Holdener schliesst daraus: „Damit nimmt Guyer einerseits einen Gedanken der Vaterländischen Erziehung wieder auf ... und schafft andererseits eine wesentliche theoretische Grundlage für die Nationale Erziehung während des Zweiten Weltkrieges“ (S. 104). Was das „echt Nationale“ bei Guyer betrifft, meint Holdener, Guyer habe diesen Begriff zwar nirgends explizit definiert, doch sei dieses „echt Nationale“ als „das echt Schweizerische“ aufzufassen - im Gegensatz zum Klassenkämpferischen wie auch zum Ideengut der Frontisten. Als Mittel zur nationalen Erziehung habe Guyer nicht primär eine entsprechende Wissensvermittlung betrachtet, sondern vielmehr gefordert, dass das Kind das „echt politische Verhalten in der Gemeinschaft“ konkret müsses erleben können.

Wichtig erscheint nach Holdener ferner, dass Guyer „die Abgrenzung gegenüber jeglicher nationalistischer und völkischer Erziehung (‚Kein Rausch von Rasse und Blut.‘ Guyer 1934b, S. 78; vgl. auch Guyer 1934a, S. 19) mindestens verbal gezogen“ (S. 104) habe<sup>135</sup>. Es sei ihm letztlich um Folgendes gegangen: „Überwindung des Nationalistischen durch das echt Nationale, Aufgeschlossenheit für den Geist und Charakter anderer nationaler Wesenheiten sei alle Wahrung des eigenen volkhaften Gehalts“ (Guyer 1934b, S. 79, zitiert nach Holdener, 1978, S. 104).

Holdener fasst Guyers Beitrag zur Geistigen Landesverteidigung wie folgt zusammen: Guyers Bestrebungen zur Geistigen Landesverteidigung richteten sich gegen die innere Bedrohung durch den Frontismus und gegen die äussere Bedrohung durch die nationalsozialistischen und faschistischen Regimes. Als Mittel im Kampf gegen diese Bedrohungen postulierte er innere persönliche Stärke, die durch eine Erziehung zur Demokratie aufgebaut und gefestigt werden müsse. Guyer glaubte, durch die Aufhebung der Gegensätze in der Gemeinschaft der Schulklasse eine Erziehung zur Demokratie verwirklichen zu können. Da Guyers erstes Buch, in dem sein diesbezügliches Gedankengut bereits in vollem Umfang enthalten war, schon 1934 erschien, ist er als Vordenker der Geistigen Landesverteidigung einzustufen.

Holdener führt jedoch auch einige Kritikpunkte zu Guyers Vorstellungen an. So habe die reale Demokratie bei weitem nicht dem Bild der von Guyer gezeichneten „einträchtigen Gemeinschaft“ entsprochen. Andererseits habe aber die Schweiz – durch den inneren Zusammenschluss infolge der Annäherung der Sozialdemokraten ans bürgerliche Lager ab 1935 – im Prinzip der von Guyer angedeuteten „schweizerischen Gemeinschaft“ immer stärker entsprochen. Ausserdem habe Guyer „nach heutiger Erkenntnis der Zusammenhänge von Schule und Gesellschaft die Möglichkeiten der Schule weit überschätzt“ (S. 104). Bekanntlich hat Guyer das Erlebnismässige stets in den Vordergrund gestellt. Holdener meint dazu: „So verstandene

---

<sup>135</sup> Guyers Biographie macht jedoch deutlich, dass er bereit war, nationalistischen und völkischen Tendenzen auch durch sein Tun entgegenzutreten.

Politische Bildung geht zwar einerseits über den traditionellen Institutionenkunde- und Geschichtsunterricht hinaus, der nur Wissen vermittelt, vernachlässigt aber andererseits wegen der einseitigen Betonung des Beziehungsaspektes in der Schulklasse doch die wichtige inhaltliche Seite jeder Politische Bildung und überlässt diese anscheinend dem freien Spiel der politischen Mächte“ (S. 105). Holdener attestiert Guyer zwar, dieser habe die aufgebrochenen Klassengegensätze wahrgenommen, wendet jedoch dagegen ein, Guyer habe deren Ursache in einseitiger, psychologisierender Weise der „menschlichen Härte und Unersättlichkeit, dem Hochmut und Geist der Besitzenden und Mächtigen“ (Guyer, 1943b, S. 90, zitiert nach Holdener, 1978, S. 104) zugeschrieben<sup>136</sup>.

Auch Criblez (1993) geht in seinem Buch „Zwischen Pädagogik und Politik: Bildung und Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz zwischen Krise und Krieg (1930-1945)“ auf Guyers Beitrag zur Geistigen Landesverteidigung ein. Zuerst aber soll Criblez' Analyse der Grundlagen und Ziele der Geistigen Landesverteidigung kurz besprochen werden.

Criblez stellt dort fest, bis anhin sei die Geistige Landesverteidigung fast ausschliesslich als „Teil der Abwehr nach aussen gegen die militärische Bedrohung der Schweiz interpretiert“ (S. 25) worden. In seiner Untersuchung setzt er den Schwerpunkt anders, indem er die These vertritt: „... Geistige Landesverteidigung [war] im Kern ein nationalpädagogisches Programm ..., das die Bevölkerung und insbesondere die junge Generation (wieder) auf die staatlichen Grundlagen verpflichten sollte“ (S. 25). Die Weltwirtschaftskrise 1929 habe eine „radikale Infragestellung des liberalen Staatskonzepts, der liberalen Demokratie und der kodierten Wirtschaftsordnung mit der Absicht einer Erneuerung der gesamten Gesellschaft“ (S. 25) ausgelöst, was sich in den Erneuerungsbewegungen konkretisiert habe. Criblez nennt zwei Trägergruppen der Erneuerungsbewegungen. Einerseits die junge Generation, darunter vor allem die Akademiker, die sich z. B. in der „Jungliberalen Bewegung“ oder dem „Bund der Schweizer Jungkonservativen“ organisierten, und andererseits die Frontenorganisationen. Infolge der Wirtschaftskrise und der aufkommenden Sozialdemokratie seien die folgenden Themen zur Diskussion gestellt worden: „Neuorganisation der wirtschaftlichen Verhältnisse

<sup>136</sup> Kost äussert sich zur Problematik der Ausrichtung auf das Erzieherische und Gesinnungsmässige innerhalb einer ideal gedachten Gemeinschaft in der Politischen Bildung – wie dies von Guyer propagiert wurde – folgendermassen: „Zwar wird auch in der staatsbürgerlichen Erziehung versucht, das ‚Wesen‘ der Gesellschaft aufzudecken. Da diese Gesellschaft aber völlig lösgelöst von jeder inhaltlichen historischen Bestimmung gefasst wird, als abstraktes ‚Zusammenleben von Menschen‘, wird das innerste ‚Wesen‘ der Gesellschaft in einem abstrakten Begriff von ‚Gemeinschaft‘ gesucht. Den daraus sich ergebenden Konzepten staatsbürgerlicher Erziehung als ‚Erziehung zur Gemeinschaft‘ ist sicher in einzelnen Fällen ein positiver Gehalt nicht abzusprechen, wenn etwa versucht wird, die Schüler statt zur Konkurrenz zu Hilfsbereitschaft und Solidarität zu erziehen. Doch sind hier bald Grenzen erreicht. Die religiös-ethische Grundlage, auf der Gemeinschaftserziehung oft basiert, ist nicht allgemeine Grundlage der Gesellschaft, sie muss deshalb spätestens dann misslingen, wenn sie den engen Rahmen der Schulklasse übersteigen will, wenn sie sich als Staatsbürgerkunde versteht: Hier, wo ihre Ethik nicht gefragt ist, wird die Gemeinschaftserziehung zur baren Ideologie, die die herrschenden Klassenkämpfe überspielen will und dem Schüler ein falsches Bewusstsein der wirklichen gesellschaftlichen Lage vermittelt (Kost, 1978, S. 82-82)“. Damit gerate aber, so Kost, Politische Bildung in Gefahr, zur reinen Legitimation der bestehenden gesellschaftlichen Zustände zu werden, indem sie zum Beispiel die damals gravierenden wirtschaftlichen Ungleichheiten durch den Hinweis auf die politisch-rechtliche Gleichheit negiere.

im Sinne einer korporativen, ständestaatlichen Wirtschaftsordnung, Überwindung der Klassegegensätze zwischen Gewerbetreibenden, Arbeiterschaft, Bürgertum und Bauernstand, Stärkung des Mittelstandes und Umbau der direkten Demokratie zu einer autoritativen Demokratie“ (S. 27). Aus dieser Perspektive gelangt Criblez zum Schluss: „Die staatspolitische Krise zu Beginn der dreissiger Jahre war eine Krise der staatstragenden Ideologie, des Liberalismus. Das liberale System wurde von der jungen Generation in Frage gestellt. Nationale Erziehung musste deshalb die junge Generation vermehrt auf die Nation, auf die liberale Schweiz verpflichten. Auf diese Liberalismuskrise reagierte Geistige Landesverteidigung als nationales Erziehungsprogramm, ...“ (S. 29). So weit die These von Criblez. Wie jedoch wertet er Guyers Engagement für die Geistige Landesverteidigung?

Criblez bezieht sich in seinem Werk an mehreren Stellen auf Guyer. Vorerst verweist er auf Guyers Argumentation, nach der in der Schweiz eine rassische Begründung der Einheit der Nation auf Grund der kulturellen Vielfalt des Landes gar nicht in Frage komme, und legt dar, wie Guyer in dieser Situation der inneren, nationalen Gespaltenheit auf die „Idee der Schweiz“ (1993, S. 57) als vereinigenden Gedanken setzte. Im Zusammenhang mit dem Ausbau der Sekundarstufe I in den dreissiger Jahren des 20. Jahrhunderts geht Criblez ein zweites Mal auf Guyer ein: Dieser habe verlangt, ein neuer Schultypus auf der Oberstufe müsse die Kinder nicht nur auf die Berufswelt – in Guyers Worten auf das „nackte Leben“ – vorbereiten, sondern sie auch in die Kultur einführen. Dies mit der Begründung, in der modernen Zeit der Arbeitsteilung sei die Teilnahme der Kinder an der Kultur nicht mehr gewährleistet, weshalb diese Funktion von der Schule übernommen werden müsse (S. 136). Im Zusammenhang mit dem Thema „Nationale Erziehung als Geistige Landesverteidigung“ kommt Criblez erneut auf Guyer zu sprechen, indem er ausführt: „Die Diskussion über die nationale Erziehung in den dreissiger Jahren setzte mit der Schrift Walter Guyers ‚Unsere Schweizerische Schule‘ ein. Darin postulierte Guyer, die Schule habe die Aufgabe, zum ‚wirklich freien Staatsbürger‘ zu erziehen“ (S. 144). Guyer habe die Demokratie dem autoritären Staat gegenübergestellt und sie als Staatsform beschrieben, in der der Mensch als Individuum und als politisches Wesen akzeptiert werde. Zudem war Guyer laut Criblez der Meinung, die Schule sei die einzige Institution, welche die Besinnung auf das Schweizerische und das Erlebnis der Zusammengehörigkeit ermögliche. Guyer habe mit seiner Schrift die Diskussion um die nationale Erziehung um etwas zwei bis drei Jahre vorweggenommen, so dass man ihn als „Frühwarner“ bezeichnen könne (S. 144-145). Ein weiteres Mal bezieht sich Criblez auf Guyer, um seine eigene Aussage über die Besonderheit der Schweizer Demokratie in jener Zeit zu unterstreichen: „... und hier ist wohl mit Guyer einig zu gehen: die demokratische Staatsgrundlage machte den wesentlichen Unterschied zu den Systemen im Norden und Süden aus ...“ (S. 157). Noch zwei weitere Male erwähnt Criblez Guyer im Zusammenhang mit Veranstaltungen zum Thema der Geistigen Landesverteidigung in der Vorkriegszeit. Demzufolge hielt

Guyer im Juli 1939 im Rahmen der Akademischen Ferienkurse Zürich zum Thema „Praxis der schweizerischen Demokratie“ einen Vortrag mit dem Titel „Lebendige Schule“. Bereits 1936 hatte er anlässlich einer Konferenz des Lehrervereins des Kantons Aargau zum Thema „Die demokratische Verpflichtung unserer schweizerischen Schule“ (S. 162-163) referiert.

Auch aus der Untersuchung von Criblez geht somit deutlich hervor, dass Guyer schon sehr früh die innere, aber auch die äussere Bedrohung der Schweiz durch die nationalsozialistischen Tendenzen erkannte und gegen sie in Wort und Schrift mobil machte. Dadurch wurde er einerseits zum „Frühwarner“ und andererseits zu einem, der massgeblich zur theoretischen Fundierung der Geistigen Landesverteidigung beitrug.

Die Darstellungen und Überlegungen von Kost, Holdener und Criblez bezeugen, dass Guyers Beitrag zur Geistigen Landesverteidigung tatsächlich eine wesentliche Bedeutung und Wirkung beizumessen ist. Zudem ist hervorzuheben, dass die betreffenden, teils sehr differenzierten Stellungnahmen Guyers in seinen Büchern, Schriften, Reden und Briefen insgesamt ein breites Spektrum von Themen enthielten. Seine Grundthemen jedoch lauteten: Die Demokratie als Gegenpol zu Totalitarismus und Führerwahn, die Idee der schweizerischen Volksgemeinschaft und die Schule als einziger unparteiischer Ort, an dem wahre Menschenerziehung im Rahmen der Klassengemeinschaft möglich ist. Allerdings überzeichnete er dabei gelegentlich die Möglichkeiten der Demokratie und der Volksschule in verschiedener Hinsicht und blendete real vorhandene gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Probleme teilweise aus.



Wenn verantwortliches Handeln die Mitte  
der menschlichen Existenz bedeutet, so  
macht das Hinführen zu dieser Mitte das  
zentrale Anliegen aller Erziehung aus.  
(Guyer, 1949, S. 27)

### 3 Guyers theoretisches Werk

Nachdem wir durch Guyers Biographie Einblick in Lebenslauf, beruflichen Werdegang und teilweise auch in seine Persönlichkeit und im Kapitel über das praktische Wirken in seine Tätigkeit als Seminarlehrer und besonders als Seminardirektor erhalten haben, steht in diesem Kapitel Guyers geistige Entwicklung sowie sein schriftliches Werk im Zentrum.

Im ersten Teil wird Guyers geistigen Wurzeln nachgegangen, indem Einblick in das Denken seiner einflussreichsten Lehrer aus der Studienzeit an der Universität Zürich gewährt wird. Anschliessend wird kurz auf den Einfluss von Pestalozzis Schriften und auf Guyers Stellungnahme gegenüber so genannt reformpädagogischem Gedankengut eingegangen.

Im zweiten Teil des Kapitels werden Guyers Hauptwerke eingehend besprochen. Vorausgehend werden einige seiner frühen Schriften betrachtet, in denen erste pädagogische, lernpsychologische, didaktische und lehrerbildnerische Ansätze Guyers sichtbar werden. Daran schliesst sich die Darstellung von Guyers erstem pädagogischem Hauptwerk, die „Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre“ (1949), an. In dieser Arbeit finden wir seine pädagogische Konzeption systematisch und umfassend dargestellt und seine lernpsychologische und didaktische Theorie in den Grundzügen angelegt. Um Doppelspurigkeiten zu vermeiden, wird das zweite Hauptwerk, „Wie wir lernen“, in dem Guyer seine Lernpsychologie und Didaktik darlegt, anschliessend nur kurz in seinem Aufbau dargestellt, denn dieses Werk wird noch ausführlich bei der Besprechung von Guyers Einfluss auf Aebli beigezogen werden.

## 3.1 Geistige Wurzeln

In den folgenden Abschnitten geht es um die Untersuchung der geistigen Wurzeln von Guyers pädagogischem, psychologischem und philosophischem Denken, insbesondere um die Frage, welche Persönlichkeiten durch welche Begriffe und Konzepte einen nachhaltigen Einfluss auf Guyer ausgeübt haben.

Seine erste Ausbildung in beruflicher Hinsicht erhielt Guyer im Seminar Küsnacht, das er in seiner Lebensskizze als „schönes Idyll mit abwechslungsreichem Dilettantismus“ (1972u2) beschreibt. Aus jener Zeit ist offensichtlich wenig zurückgeblieben, das ihn besonders beeindruckt oder geistig beflügelt hätte. Wichtiger war die daran anschliessende Zeit der praktischen Tätigkeit als Volksschullehrer, denn als solcher wurde Guyer mit der Lebensrealität konfrontiert, musste sich mit grossen Klassen, Disziplinarproblemen, didaktischen und schulorganisatorischen Fragen auseinander setzen und konnte dadurch eigene Erfahrungen sammeln. Danach war er reif und offen für neue Gedanken, für eine Auseinandersetzung auf höherer Ebene, wie ihm dies das Universitätsstudium ermöglichte. In der ersten Studienphase mit den Schwerpunkten Pädagogik und Psychologie waren es vor allem Lipps, Freytag und Ermatinger, die seine geistige Entwicklung beeinflussten, in der zweiten Studienphase, als er sich zum Sekundarlehrer ausbildete, in erster Linie Stettbacher.

### 3.1.1 Gotthold Friedrich Lipps

Guyer belegte bereits in seiner ersten Studienzeit zahlreiche Vorlesungen, Seminarien und Übungen bei G. F. Lipps, bei dem er später auch seine Dissertation verfasste.

#### 3.1.1.1 Guyer über seinen Lehrer Lipps

In einem Brief an Bärbel Inhelder äussert sich Guyer in seinem 80. Lebensjahr wie folgt über den in der Denktradition von Wilhelm Wundt<sup>137</sup> und G. F. Fechner<sup>138</sup> stehenden Gotthold Friedrich Lipps<sup>139</sup>: „Lipps verehere ich heute noch, obschon er etwas zu sehr engagierter

---

<sup>137</sup> Wundt, Wilhelm, 1832–1920, wandte sich nach seinem Medizinstudium und der Habilitation in Physiologie an der Universität von Heidelberg der Psychologie zu. Nach einem Jahr an der Universität Zürich folgte seine Berufung an die Universität Leipzig, wo er ab 1875 das Institut für experimentelle Psychologie aufbaute, das Hörer aus aller Welt anzog und zu einem Zentrum psychologischer Forschung wurde. Mit Ernst Meumann, Gustav Störing und G. F. Lipps wurden drei seiner Schüler an der Universität Zürich tätig (Kleinert et al., 1952).

<sup>138</sup> Gustav Theodor Fechner (1817-81) arbeitete an einer empirisch fundierten Metaphysik, die als Wissenschaft vom Ganzen die gefundenen Einzelergebnisse verallgemeinern sollte. Fechner begründete die „Psychophysik“, eine Vorstufe der experimentellen Psychologie, die Wechselwirkungen zwischen Psychischem und Physischem mit empirischen Methoden untersuchte.

<sup>139</sup> Gotthold, Friedrich Lipps, der Halbbruder des Philosophen Theodor Lipps, wurde am 6. August 1865 in Albersweiler in der Rheinpfalz als Sohn eines Pfarrers geboren. Nach dem Besuch des Gymnasiums studierte er in Leipzig und München Philosophie und Mathematik. Wesentliche Impulse erhielt Lipps durch Wilhelm Wundt, der ihn

Deutscher war, aber lange nicht so wie Freytag. Er starb sozusagen einsam, obschon er bei uns die ersten experimentell-pädagogischen Untersuchungen vornahm und ein wirklicher Philosoph dazu war“ (1972u3).

Guyer behielt also Lipps zeitlebens als bedeutenden Denker in Erinnerung. Er ordnet das Werk seines Lehrers in den „Grundlagen“ folgendermassen ein:

Versuche zur Überbrückung der Kluft zwischen Belebtem und Unbelebtem, oder ihre Einordnung in eine philosophisch-naturwissenschaftliche Gesamtschau, wie sie von Hermann Lotze bis Bergson und G. F. Lipps unternommen wurden, machen das philosophische Hauptbestreben des ausgehenden 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts aus. Entweder wurde versucht, das Lebendige irgendwie auf Eigenschaften des Unbelebten und damit auf die naturwissenschaftlichen Gesetze zurückzuführen, oder umgekehrt das Unbelebte als eine dürftigere Form des Belebten darzustellen. (1949, S. 301)

Präzisierend führt er an gleicher Stelle weiter aus:

G. F. Lipps erklärte das Belebte auf Grund von dessen mnemischen Eigenschaften oder, wie er das ausdrückte, der ‚Inhärenz‘ des Vergangenen im Gegenwärtigen und baute darauf seine Psychologie und seine Philosophie des Gesamtwirkens auf. Während Semon<sup>140</sup> fast ganz von der Tierpsychologie ausging, brachte Lipps für das Verhalten des Belebten in seinen psychologischen Forschungen ein reiches Material besonders für das Wiederaufleben des Vergangenen in der Empfindung und Wahrnehmung bei und kam dabei zu einer neuen Theorie des Bewusstseins.

Guyer besuchte bei Lipps nicht nur Vorlesungen und Seminare, sondern betätigte sich auch an dessen Psychologischem Institut, wo er pädagogisch-experimentelle Untersuchungen anstellte, auf deren Grundlage er schliesslich seine Doktorarbeit mit dem Titel „Das Tonerlebnis“ (1920) verfasste.

### 3.1.1.2 Elemente aus Lipps' Forschen und Denken

Über Lipps' umfangreiches Lebenswerk ist wenig Sekundärliteratur zu finden, obwohl er nebst einer Reihe kleinerer Schriften<sup>141</sup> sechs geistesgeschichtlich bedeutende Publikationen<sup>142</sup> hinterliess und an der Universität Zürich eine erfolgreiche Dozenten- und Forschertätigkeit

---

an der Universität Leipzig in die Philosophie und die experimentelle Psychologie einföhrte. 1888 promovierte er mit einer philosophisch-mathematischen Arbeit über „Die logischen Grundlagen des mathematischen Funktionsbegriffs“. Bis zum Antritt seiner Professur in Leipzig im Jahre 1904 war er mehr als zwanzig Jahre als Mathematik- und Physiklehrer im Schuldienst tätig. 1904 habilitierte er in Philosophie an der Universität Leipzig und wurde dort 1909 zum Extraordinarius befördert. 1911 folgte er einer Berufung an die Universität Zürich, wo er als Professor für systematische Philosophie, allgemeine Pädagogik und experimentelle Psychologie wirkte und das psychologische Laboratorium leitete. Er starb am 9. März 1931. Einer Darstellung Lipps' (1911) zu seinem Werdegang zufolge begann er mit „Untersuchungen über die Grundlagen der Mathematik“ und befasste sich dann mit Grundfragen der Erkenntnistheorie, bevor er von der königlich sächsischen Gesellschaft der Wissenschaften mit der Herausgabe des Nachlasses von G. Th. Fechners (Wundts Vorgänger in Leipzig und Begründer der exakten Psychologie) betraut wurde. Dabei wurde er auf die Probleme der Kollektivgegenstände und der psychischen Massmethoden aufmerksam. 1911 bezeichnete Lipps sein Werk „Mythenbildung und Erkenntnis“, in dem er sein System der Philosophie dargelegt habe, als sein Hauptwerk. (UnAZ 4.1)

<sup>140</sup> R. Semon schrieb 1904 ein Werk über „Die Mneme als erhaltendes Prinzip im Wechsel des organischen Geschehens“, das Guyers grundlegende Sicht vom Lernen stark beeinflusste.

<sup>141</sup> Ein Verzeichnis der wichtigsten Publikationen Lipps' findet sich bei Honegger (1932, S. 328-329).

<sup>142</sup> Lipps' umfangreichere Publikationen waren: „Untersuchungen über die Grundlagen der Mathematik“ (Dissertation, in: Philosophische Studien, Hrsg. von W. Wundt, Bd. 9, 10, 11, 14, 90er Jahre des 19. Jhs.), „Grundriss der Psychophysik“ (Sammlung Göschen, 1899, 3. Aufl. 1921), „Die psychischen Massmethoden“ (Die Wissenschaft X,

tigkeit entfaltete. Von Willy Freytag (1931) stammt eine kurze Würdigung von Lipps' Tätigkeit an der Universität Zürich. Eine ausführlichere Darstellung und Würdigung von Lipps' Forschertätigkeit verfasste Honegger (1932), der – wie Guyer und eine Reihe anderer Lehrer am späteren Oberseminar – bei Lipps studiert hatte.

Freytag (1931) hob an Lipps' Dozententätigkeit vor allem dessen klar strukturierte, verständliche Vorlesungen und Übungen sowie dessen ausserordentliches Geschick im Umgang mit den Studenten hervor. Lipps sei zeitlebens eine eigenständige Forscherpersönlichkeit geblieben, die sich durch das Bestreben nach umfassender Betrachtungsweise ihres Forschungsgegenstandes und die Fähigkeit zur Vereinheitlichung ausgezeichnet habe. Dies habe es Lipps ermöglicht, „die streng mathematischen und naturwissenschaftlichen Methoden auf die in ihrer freien Beweglichkeit schwer erfassbaren Erscheinungen des seelischen Lebens anzuwenden“ (S. 71) und so die Gemeinsamkeiten der belebten und der unbelebten Natur zu erforschen. Die Einheitlichkeit im ganzen Naturgeschehen habe er besonders nachdrücklich in seinem letzten Werk „Wirken als Grund des Geisteslebens und des Naturgeschehens“ (1931) dargestellt. Lipps sei so zum Führer der sich entwickelnden neuen Psychologie geworden. Eine seiner wesentlichen Leistungen habe er zudem mit dem Werk „Weltanschauung und Bildungsideal. Untersuchungen zur Begründung der Unterrichtslehre“ (1911) geleistet, indem er die Ergebnisse seiner Forschungen auf die Gestaltung der Erziehungs- und Unterrichtsziele, sowie der Unterrichtsmittel angewendet habe.

Honegger (1932) geht in seiner von uneingeschränkter Hochachtung gegenüber seinem Lehrer getragenen Würdigung des Werks von G. F. Lipps vertieft auf dessen Forschertätigkeit ein. So beschreibt er Lipps als „geistreiche Forscher- und Lehrerpersönlichkeit von ausgeprägter Originalität“, der „geistig sowohl in den Naturwissenschaften, als auch in den Geisteswissenschaften beheimatet“ war und mit seiner Forschertätigkeit stets das Ziel verfolgte, „von neuen Voraussetzungen aus eine Synthese zu gewinnen“ (S. 305). Als Lipps zentrales Anliegen betrachtet Honegger dessen Versuch, die Reduktion des Bewusstseins auf Teilphänomene wie Vernunft-, Willens- oder Gefühlskräfte zu überwinden, indem er versucht habe, das Phänomen des Bewusstseins als Gesamtes begreiflich zu machen.

Folgen wir nun Honeggers Verständnis und Darstellung von Lipps' Forschungsansatz und dessen Gedankengebäude. Nach Honegger bildet die Suche nach der einheitlichen Grundlage des Geschehens in der Natur und im Geistigen den Ausgangspunkt von Lipps' Forschertätigkeit. Dabei ging Lipps laut Honegger von zwei Grundüberlegungen aus: Erstens, das Wirken des Bewusstseins ist im Rahmen der Lebensbetätigung unlösbar mit dem Wirken in der

---

1906), *„Mythenbildung und Erkenntnis. Eine Abhandlung über die Grundlagen der Philosophie“* (Wissenschaft und Hypothese, 1907), *„Weltanschauung und Bildungsideal. Untersuchungen zur Begründung der Unterrichtslehre“* (Teubner, 1911), *„Das Problem der Willensfreiheit. Volkshochschulvorträge“* (Natur und Geisteswelt, 1912, 2. Aufl. 1919), *„Das Wirken auf Grund des Geisteslebens und des Naturgeschehens“* (J. A. Barth, Leipzig, 1931).

Natur verbunden, und zweitens ist nur erforschbar, was sich in den Bewusstseinszuständen manifestiert; „erforschbar ist aber dieses eigene Leben nur so weit, als es sich in den Zuständen des Bewusstseins bekundet. Das Bewusstseinsproblem erweist sich somit als Zentralproblem ...“ (S. 306). Lipps war demnach der Ansicht, erst das Verständnis des Bewusstseinsproblems ermögliche dem Menschen den Zugang zum Erfassen der Gesamtwirklichkeit.

Durch seine Untersuchung kam Lipps nach Honegger zur Erkenntnis, dass die Grundlage des Bewusstseins in der Lebensbetätigung des Menschen zu suchen sei. Daraus zog er den Schluss: „Bewusstsein ist ... immer Bewusstsein des Wirkens“ (S. 307). Damit bewies Lipps aber auch, dass das von uns erlebte Wirken „Grund und Wesen der Wirklichkeit“ darstellt und damit als der Grund des Geisteslebens wie des Naturgeschehens zu betrachten ist. Damit stellte er „die verlorengegangene Einheit des Weltbildes in einer dem modernen Geistesleben gerechtwerdenden Form durch eine auf die Tatsache des Bewusstseins gegründete, Naturgeschehen und Geistesleben umspannende Lehre vom Wirken“ (S. 307) auf eine einheitliche, verständliche Basis und überwand gleichzeitig den Gegensatz zwischen den Natur- und Geisteswissenschaften.

Eine Grundlage von Lipps' Denken erkennt Honegger in den Ideen des Leipziger Mathematikers und Lehrers von Lipps, Sophus Lie, der die „Transformation“ als eine Grundfunktion des Bewusstseins bezeichnet und die Möglichkeit zur unendlichen Teilung (z. B. in der Differentialrechnung) nicht im Gegenständlichen, sondern in unserem Denken begründet sieht. In seiner Dissertation zum Thema „Die logischen Grundlagen der Mathematik“ führte Lipps diesen Zusammenhang zum ersten Mal aus. Daraus ergaben sich zwei Grundbegriffe in Lipps' Denken: das Wirken als Ausdruck des Lebendigen und das Unendliche als Wesen der Wirklichkeit. In diesem Zusammenhang kommt Honegger nochmals auf den Ausgangspunkt von Lipps' Forschen zurück, indem er sagt: „Das Streben, die mathematischen Grundbegriffe auf ihre letzten Grundlagen in der Lebensbetätigung des Menschen zurückzuführen, bildete somit den Ausgangspunkt zu seiner philosophischen und psychologischen Forschung“ (S. 310). An gleicher Stelle führt Honegger weiter aus: „Mit allem Nachdruck lehnte er die Berufung ‚auf die schöpferische Tätigkeit des Geistes und die unbeschränkte Freiheit mathematischer Begriffsbildung‘ ab und betonte die Notwendigkeit einer Ableitung aller Zahlssysteme und der Operationsprozesse vom Zusammenhang der Denkbestimmungen aus, von denen jede das Erfassen des einen im andern, des Grundes in der Folge darstellt“ (S. 310). In der 1907 erschienenen Abhandlung „Mythenbildung und Erkenntnis“ übertrug Lipps diesen Ansatz – gemäss den Ausführungen Honeggers – auf das Erkennen der Wirklichkeit in ihrer räumlich-zeitlichen Form. Dabei unterschied er zwischen dem erfassbaren Dasein der Wirklichkeit, die sich im Vollzug von Bestimmungen des Denkens über fortschreitende Beziehungen von Grund und Folge ergebe, und der Wirklichkeit als solcher, die sich in einer „unerschöpfbaren, unendlichen Fülle von Daseinsweisen entfaltet“. Damit war für Lipps ein jeder Ge-

genstand im Unendlichen verankert, was immer wieder neue Bestimmungen ermögliche, denn im Begriff würden wir uns mit einer „willkürlich abgeschlossenen Reihe von Bestimmungen“ begnügen (S. 311). Damit zeigte Lipps – nach Honegger – auf: „Es handelt sich somit tatsächlich auch beim Erfassen der Wirklichkeit nur um jene Grundformen des Denkprozesses, die in den mathematischen Grundbegriffen ihre reinste Ausgestaltung gewinnen, ...“ (S. 311). Im gleichen Werk stellte Lipps auch zum ersten Mal die Frage nach dem „Urphänomen, auf das sich das Bewusstsein gründet“ und fand die Antwort im Inhärenzprinzip, das besagt, dass die vergangenen Zustände in den gegenwärtigen Zuständen wieder aufleben. Honegger beschreibt Lipps Überlegungen folgendermassen:

Dieses Aufleben des Vergangenen im Gegenwärtigen wird als die unreduzierbare Grundtatsache erkannt, an die das Auftreten der Bewusstseinszustände gebunden ist. ... Das Aufleben vergangener Zustände in der durch gegenwärtige Einwirkungen bedingten Zustandsänderung ist der Grund des Bewusstseins. ... So offenbart sich im Unbelebten das Beharren in der gleichförmigen Bewegung gleichsam als ein Anfang des Lebens, als eine minimale Inhärenz, die mit jeder durch Einwirkungen erzeugten Zustandsänderung ausgelöscht wird. Eine sich steigernde Intensität manifestiert sich über den Bereich des Organischen zur Sphäre des geistigen, durch Bewusstsein gekennzeichneten Lebens, die bedingt, dass an Stelle des eindeutigen Zusammenhangs zwischen Einwirkung und Folgezustand in der Zustandsänderung des Massenkörpers die durch Vieldeutigkeit dieses Zusammenhangs gekennzeichnete Änderung des lebendigen Seins tritt, .... (S. 312)

Das Inhärenzprinzip diente Lipps daher als Erklärungsmodell für Lernprozesse wie Reizreaktion und Empfindung, Gewöhnung, Erinnerung und Erziehung, aber auch für das Schöne, Sittliche und Wahre.

Einen weiteren Schritt leistet Lipps mit seinem nächsten Werk. Honegger schreibt: „In ‚Mythenbildung und Erkenntnis‘ liegt der beachtenswerte Versuch vor, das Problem des Zusammenbestehens des Bewusstseins und des objektiven Seins zu lösen“ (S. 314). Aus diesem Werk ergab sich auch die Einführung exakter Methoden in die Erforschung des Bewusstseins: „So war denn auch Lipps vom Wert des *Experiments* [H.v.V.] als Mittel zur Feststellung von Gesetzmässigkeiten im Bereich des geistigen Geschehens überzeugt“, doch im Unterschied zum Experiment in den Naturwissenschaften betonte er „die in der Zustandsänderung des geistigen Lebens sich bekundende Vieldeutigkeit des Zusammenhangs zwischen Einwirkung und Folgezustand“ (S. 314). Am psychologischen Institut an der Universität Zürich wurde denn auch in diesem Sinne geforscht:

Die experimentelle Arbeit im psychologischen Institut der Universität Zürich, dessen Direktor G. F. Lipps war, sowie die ausgedehnten Versuche experimentell-pädagogischer Art in den Schulen des Kantons Zürich, die vor allem der Erforschung der Entwicklung des geistigen Lebens beim Schulkinde galten, waren von der von ihm begründeten Arbeitsweise getragen. Durch eine grosse Anzahl von Untersuchungen wurde festgestellt, wie das von Klasse zu Klasse sich immer weiter ausgestaltende Geistesleben sich in den verschiedenen Formen der Lebensbetätigung ausprägt. (S. 315)

Lipps liess es jedoch nicht etwa bei dem bewenden, was er damals erreicht hatte. Honegger zeigt auf, dass Lipps vielmehr – nachdem dieser die beiden Welten des Belebten und des Unbelebten zusammengeführt hatte – nochmals zum Ursprung dieser beiden Welten zurückkehrte, um nach dem dahinterstehenden gemeinsamen Prinzip zu suchen. Honegger be-

schreibt dieses Ziel so:

Es drängte den Philosophen nach einheitlicher Begründung des Gesamtgeschehens durch Reduktion der beim Erfassen des Geisteslebens und des Naturgeschehens vorausgesetzten, ursprünglich und gegenständlich bestehenden Wesenheiten auf ein ihnen zugrunde liegendes Prinzip, das als „der Grund sowohl unseres Erlebens der Dinge, wie auch des Wesens und Lebens der von uns erlebten Dingen anerkannt werden muss“. (S. 316)

Gegenstand oder Wirkung – dies wurde für Lipps zur entscheidenden Frage auf der Suche nach der einheitlichen Ursache für die Zustände unseres Bewusstseins. Lipps wollte auf der Basis seiner bisherigen Erkenntnisse eine Lehre des Wirkens aufstellen, die verständlich machen sollte, „wie der Mensch auf Grund dieses Wirkens, das als Grund und Wesen der Wirklichkeit sich darbietet, zum Bewusstsein des Ich und der gegenständlich bestehenden Wirklichkeit gelangt“ (S. 317). Seine diesbezüglichen Überlegungen veröffentlichte er in seinem letzten Werk mit der Überschrift „Das Wirken als Grund des Geisteslebens und des Naturgeschehens“ (1931). Honegger beschreibt die wesentlichen Argumente, die Lipps für das grundlegende Prinzip des Wirkens hielt, wie folgt:

Beachten wir nämlich den Prozess des Bewusstwerdens, dann werden wir auf die grundlegend wichtige Tatsache hingewiesen, dass im entstehenden Bewusstsein keine Gegenstände, sondern reine Beziehungen des Wirkens erfasst werden. Damit Bewusstsein entsteht, ist eine Veränderung unseres Lebenszustandes nötig, und diese erleben wir als Übergang eines Soseins in ein Anderssein ... (S. 318)

Aber, so fährt Honegger in der Darstellung von Lipps Überlegungen weiter, eine Zustandsänderung könne nur die Folge einer Einwirkung sein, womit gezeigt werde, dass das Wirken das zentrale Moment beim Entstehen des Bewusstseins und somit im Geistesleben sei:

Da das Bewusstsein in jedem Falle ein Bewusstsein des Wirkens darstellt, und wir somit nur Wirken in Erfahrung bringen können, eröffnet sich im Wirken der einheitliche Grund der Wirklichkeit. Durch diese Erkenntnis wird die unbegreifbare Gegensätzlichkeit des sich vollziehenden Geschehens im Bereich der Natur und des Geisteslebens aufgehoben, denn das Wirken bekundet sich in jedem Teilbereich der Gesamtwirklichkeit als letzte Tiefe. (S. 312)

Das letzte Werk von Lipps mit dem Titel „Das Wirken als Grund des Geisteslebens und des Naturgeschehens“ (1931) war dem Studium des historisch bedingten Aufbaus des Geisteslebens beim Menschen gewidmet. Darin wandte er sich dem Studium des Geisteslebens von ursprünglichen Gesellschaften und Kulturen zu. Lipps konnte offenbar in aller Deutlichkeit nachweisen, dass es des Menschen tägliche Verrichtungen – wie das Feuern, die Herstellung von Waffen usw. – waren, die zum Aufbau seines Bewusstseins führten. Honegger beschrieb Lipps Erkenntnis sowie die sich daraus ergebenden Konsequenzen wie folgt: „Wiederum ist es nicht ein ursprünglich bestehendes Bewusstsein, sondern die Lebensbetätigung, aus der das soziale Leben in der Form der Arbeitsgemeinschaft, in dem aus Arbeitsgemeinschaften gebildeten Stamm und im Familienleben herauswächst“ (S. 325).

Lipps erkannte, dass das sich aus der Lebensbetätigung im Familien- und Stammesleben ergebende Bewusstsein besondere Formen annahm. Honegger fasst Lipps Feststellungen wie folgt zusammen: „Es treten uns in diesen Auffassungsweisen relativ geschlossene Formen des

Geisteslebens entgegen, in denen ein in der Lebensbetätigung in besonderer Weise sich geltend machendes Wirken zum Urgrund erhoben wird ...“ (S. 326). Zwei Beispiele, die Lipps ausführlich erforschte, sollen dies verdeutlichen. Honegger gibt sie folgendermassen wieder: „Wir finden in der indischen Welt- und Lebensauffassung die im ästhetischen Verhalten, das heisst die im Ruhen im eigenen Selbst sich bekundende Gemütskraft als Grund und Wesen der Wirklichkeit, während dem chinesischen Geistesleben die im sozialen Verhalten wirksame Gemütskraft das besondere Gepräge verleiht“ (S. 326).

Honegger misst Lipps' Werk eine grosse geistesgeschichtliche Bedeutung zu, obwohl dieses – übrigens auch nach dem Ermessen von Guyer – beinahe unbeachtet blieb: „In der auf die Tatsache des Bewusstseins gegründeten Lehre vom Wirken weist G. F. Lipps den Weg zu einer methodischen, auf Erfahrungsgrundlagen sich stützenden Erforschung des Geisteslebens und des Naturgeschehens“ (S. 326). Auf die Erziehung bezogen, ergibt sich nach Honegger aus dieser Einsicht Lipps' folgende Konsequenz: „Sie weist darauf hin, dass es sich bei der Erziehung und Bildung nicht um eine Aktivierung von Grundkräften des Willens oder Denkens oder des Fühlen handeln kann. In der einseitigen Bezugnahme auf eine bestimmte Wirkensform, die zur Urform des Geistigen erhoben wird, haben die Kämpfe um die Neugestaltung des Bildungswesens ihren letzten Grund“ (S. 327). Hinsichtlich der Erziehung und Bildung zieht Honegger aus Lipps' Werk folgende Schlüsse:

Die Erziehungsweise muss auf der Einsicht in den innersten Kern des menschlichen Wesens beruhen, das sich als ein entwicklungsfähiges Wirken erweist und zum Bewusstsein des glaubenden, wollenden, denkenden und fühlenden Ich und der geglaubten, gewollten, gedachten und gefühlten Wirklichkeit führt. ... Die Erziehung hat dieses freie und persönliche Leben der geistig lebendigen Individualität durch allseitige und entwicklungsgemässe Inanspruchnahme anzuregen. Aus diesem Bildungsideal gewinnen wir das Erziehungsziel der Schule, das verpflichtet, den unentwickelten Menschen, der Gesetzmässigkeit der Entwicklung entsprechend, so zu Betätigungen anzuregen, dass sein als Können und Wissen sich bekundigendes Wirken zur Entwicklung kommt. Durch ihren Vollzug soll er befähigt werden, als persönlich freies und selbständiges Glied in die menschliche Gemeinschaft sich einzufügen. An der Tatsache, dass jeder weitere Fortgang zu neuem Leben an die bestehende Grundlage des vollzogenen Wirkens im zu erziehenden Individuum gebunden ist, zerschellt der Allmachtswahn der Pädagogik. (S. 327)

Als weiteres Verdienst seines Lehrers erwähnt Honegger: „Die Beschaffung der Grundlagen für eine zeitgemässe Entwicklungspädagogik gehört mit zu den grossen Leistungen dieses Forschers, der selbst seine pädagogische Theorie in seiner erfolgreichen Lehrtätigkeit lebte“ (S. 328).

### 3.1.1.3 Wurzeln von Guyers Denken bei Lipps

Ein Vergleich von Lipps' und Guyers Werk lässt vermuten, dass Guyer in seinen theoretischen Schriften auf den folgenden Begriffen und Konzepten von Lipps aufbaute:

1. Wirken als Grundprinzip des Lebendigen, als Ausdruck des Lebens und Grundlage für das Bewusstsein und das Denken. Das Wirken als fundamentale Lebensäusserung wird bei



Guyer zum Tun.

2. Inhärenz des Vergangenen im Gegenwärtigen als Wesensmerkmal der belebten Natur: Lipps betonte die Gebundenheit des Menschen an die von ihm gemachten Erfahrungen. Lipps Untersuchungen über das Wirken des Bewusstseins in verschiedenen Lebensbereichen führte ihn zur Feststellung, alle Menschen seien geneigt, die im Verlaufe ihres Lebens durch Erfahrungen am eigenen Körper gewonnen Wesensmerkmale des Belebten auf die unbelebte Natur zu übertragen (Lipps, 1919). Durch die unreflektierte Übertragung dieser anthropomorphen Betrachtungsweise auf die unbelebte Natur habe der Mensch in seinem naiven Zustande die Natur beseelt und ihr Vernunft zugeschrieben. Das Konzept der Inhärenz des Vergangenen im Gegenwärtigen übernahm Guyer später in der Form des von Semon geprägten Begriffs der Mneme.
3. Korrespondenz von unbelebter und belebter Natur, von materieller und geistiger Welt: Lipps stellte die Einheitlichkeit und den Zusammenhang zwischen der nur subjektiv getrennten, unbelebten und belebten Natur über das Prinzip des Wirkens her, nach dem die zunehmende Intensität und Vieldeutigkeit des Wirkens vom anorganischen über das organische zum geistigen Leben führt. Er stellte somit fest, dass materielle und geistige Wirklichkeit keine unabhängigen Qualitäten seien. Beide würden sich gegenseitig bedingen: ohne Wirklichkeit kein Geist, kein Denken, ohne Denken keine Wirklichkeit. Den Unterschied zwischen den beiden Welten sah er darin, dass die unbelebte Natur kausalen, mathematisch formulierbaren Gesetzen folge, während in der belebten Natur nur Wahrscheinlichkeitsüberlegungen angewendet werden könnten. Vor allem aber bestehe im Bereich des Geistigen eine gewisse Freiheit. Weil darum alles vom Denken des Menschen abhängig sei, müsse der Mensch die „Erfassung der Wirklichkeit“ zum Gegenstand der Forschung machen. In Guyers Werk wird das Bestreben, die Gegensätze zwischen körperlicher und geistiger Welt aufzulösen, an verschiedenen Stellen sichtbar.
4. Betonung der Notwendigkeit einer historischen Betrachtungsweise alles Lebendigen und Geistigen: Lipps betonte die historische Gebundenheit des Denkens, der Weltanschauung des Menschen und des Bildungsideals sowie deren gegenseitige Abhängigkeiten.
5. Wille, Willensfreiheit und Vernunft: Nach Lipps war der Wille die ursprünglichste Lebenskraft, das fundamentale Wirken im Menschen; der Wille sei schon vor dem Bewusstsein und der Vernunft vorhanden gewesen. Durch den Lebensbezug mache der Mensch Erfahrungen, die – durch Denkakte geordnet und verbunden – schliesslich sein Bewusstsein bilden würden. Jede Erfahrung baue aber auf den vorhergehenden auf und sei durch die aktuellen Lebensumstände beeinflusst. Allerdings sei der Mensch in seinem Denken in letzter Konsequenz frei. Den ungebundenen Teil im Bewusstsein des Menschen nannte Lipps die Vernunft.

6. Das Wesen des geistigen Lebens: Lipps befasste sich eingehend mit der Entstehung des Bewusstseins oder des geistigen Lebens beim Menschen. Er kam zum Schluss, dass sich dieses durch die tätige Auseinandersetzung mit der Umwelt bilde und deshalb stark von den jeweiligen Lebensumständen – wie Klima, geographische Gegebenheiten und Kulturstufe – beeinflusst sei. Die primären Bewusstseinsinhalte seien von anthropomorpher Natur. Aus der Anwendung der Bewusstseinsinhalte auf das Leben, vor allem auch auf die unbelebte Welt, resultiere deshalb eine stark anthropomorphe Betrachtungsweise.
7. Erziehung und Bildung: Lipps betrachtete Erziehung und Bildung als einen Prozess, bei dem sich das geistige Leben des Menschen durch die tätige Auseinandersetzung mit den äusseren Einflüssen und Umständen heranbilde. Erziehung und Bildung verstand er also nicht einfach als etwas, das sich unter dem Einfluss der äusseren Gesetze der Natur ergibt, aber auch nicht als etwas, das sich als Produkt einer ursprünglich vorhandenen, innerlich wirkenden Vernunftskraft mit der Zeit offenbart. Damit stellte er nicht nur der idealistischen, sondern auch der materialistischen oder mechanistischen Welt- und Menschenbetrachtung eine „moderne Sicht“ gegenüber: Erziehung und Bildung verstand er als Prozesse, die an die objektiven äusseren Umstände gebunden seien, als Selbstentfaltung, die jeweils auf der vorausgegangenen, geistig verarbeiteten Erfahrung aufbaue und sich Schritt für Schritt über Denkkakte vollziehe.
8. Einbezug der experimentellen Methode in die psychologische und pädagogische Forschung: Am Psychologischen Institut der Universität Zürich erforschte Lipps mit experimentellen Methoden die Entwicklung des geistigen Lebens beim Schulkind. Guyer beteiligte sich an diesen Experimenten, aus denen schliesslich auch seine Dissertation entstand. Daher bekundete er später keinerlei Mühe, der empirischen Forschung im Bereich von Psychologie und Pädagogik ihre Berechtigung zuzugestehen.

#### 3.1.1.4 Gedanken zur Bedeutung von Lipps als Forscher und Lehrer

Auf Grund der oben gemachten Darlegungen lassen sich Lipps' Erkenntnisse wie folgt zusammenfassen: Lipps verstand das Werden des Denkens als Funktion des Erfassens der Wirklichkeit. Das Denken definierte er als Unterscheidungsvermögen bezüglich Gegebenheiten in der Wirklichkeit und als Beziehungsstiften zwischen diesen Gegebenheiten. Von der Mathematik ausgehend, übertrug Lipps das Prinzip der Transformation<sup>143</sup> auf den Aufbau des Bewusstseins. Zentrales Moment beim Aufbau des Bewusstseins ist nach Lipps das Wirken – bei Guyer ist es dann das Tun –, das Veränderungen zwischen den äusseren und inneren Ge-

---

<sup>143</sup> Unter Transformation wird in der Mathematik die Überführung von Elementen eines Systems in ein anderes System verstanden. In der Geometrie bedeutet Transformation auch Abbildung oder Überführung einer Abbildung in eine andere. Generell liegt also dem Begriff der Transformation die Bedeutung des Übergangs von einem System in ein anderes zu Grunde.

benheiten verursacht. Diese Veränderungen können durch das Denken des Menschen erfasst und als besonderes Kennzeichen des geistigen Lebens in Form von Erfahrungen gespeichert werden. Auf der Grundlage dieser Erfahrungen, also infolge des im Denken inhärenten Vorhandenseins des Vergangenen, werden neue Erfahrungen möglich. Auch in diesem Zusammenhang übertrug Lipps ein mathematisches Prinzip auf das geistige Leben. Dieses Prinzip besagt: Neue Begriffe oder Systeme können nur aus schon bekannten abgeleitet werden. Zudem erkannte er in der Mathematik die reinste Form des Denkens, die jedoch wesensgleich mit dem Denken als Erfassen der Wirklichkeit sei. Lipps' erkenntnistheoretische Position lautet somit: Der Mensch erkennt die Wirklichkeit in ihrer räumlich-zeitlichen Form durch Denkakte, d.h. durch die Anwendung des Denkens auf von ihm bewirkte Zustandsänderungen der Wirklichkeit. Aus den Überlegungen Lipps' ergaben sich für die Pädagogik folgende Konsequenzen: Der Mensch baut sein Bewusstsein in der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt auf, nämlich durch den „Vollzug von Bestimmungen des Denkens“. Somit gibt es keine schöpferische Tätigkeit des Geistes an sich; vielmehr sind die geistigen Möglichkeiten eines Menschen von den von ihm gemachten Erfahrungen und damit von seinen Lebensumständen abhängig.

Aus diesem kurzen Einblick in das Werk von Lipps wird die Modernität seines Denkens sichtbar. In seinem umfangreichen schriftlichen Werk kommt die grosse gedankliche Weite und die ganze Breite des von ihm erforschten Themenspektrums zum Ausdruck. Dass Lipps als einer der Begründer der modernen Pädagogik und Psychologie zu betrachten ist, zeigen zudem seine empirische Verankerung von Pädagogik und Psychologie, die Konzeption eines wissenschaftlichen Unterrichts unter Betonung der Mathematik sowie sein Konzept vom Denken als Fähigkeit des Unterscheidens und des Beziehungsstiftens. Besonders eindrücklich ist die Entwicklung von Lipps' Forschen. Ausgehend von der Mathematik und den psychischen Messmethoden kam er über die Untersuchung des Denkens und Bewusstseins sowie über die Erforschung des Zusammenhangs von belebter und unbelebter Natur zu seinen Folgerungen für Erziehung, Bildung und Unterricht. Durch Lipps lernte Guyer nicht nur eine auf der Höhe der Zeit stehende Psychologie kennen, sondern auch eine anregende Betrachtungsweise, die sich durch eine komplexe Mischung von Fragestellungen, Interessen und Theoriebezügen auszeichnete. Werden nämlich Lipps' Überlegungen weitergedacht, so klingen Begriffsäquivalenzen an, wie: Transformation gleich Veränderung gleich Wirken gleich Tun; Leben gleich Wirken gleich Tun; Denken gleich Aufbau eines Bildes von der Wirklichkeit; Denken gleich Resultat von Erfahrungen gleich Aufbau des Bewusstseins; Wirken als Verändern ermöglicht Erfahrungen und dieses wiederum ermöglicht Bewusstsein.

Guyer entnahm Lipps' Werk die Idee des Wirkungsprinzips und die Vorstellung, dass die Wirklichkeit direkter Ausdruck des menschlichen Wirkens sei. Bei Guyer wurde Wirken zum Tun, und die Wirklichkeit konstituierte sich ganz konkret als Folge des Tuns oder Wirkens.

Lipps kommt also in der geistesgeschichtlichen Entwicklung, wie wir noch sehen werden, mit Sicherheit ein besonderer Stellenwert zu – bedenkt man, dass neben Guyer auch Piaget bei ihm studierte. Aebli seinerseits studierte zuerst bei Guyer und erst danach bei Piaget.

### 3.1.2 Willy Freytag

Nach Lipps war Freytag<sup>144</sup> der zweite Professor, der einen bedeutenden Einfluss auf Guyer ausübte. Guyer belegte in seiner ersten Studienzeit bei ihm mehrere Vorlesungen in Geschichte der Pädagogik und der Philosophie sowie Übungen und Seminare zu diesen Gebieten.

Über Willy Freytags Publikationen liegt keine Sekundärliteratur vor. Deshalb wird hier auf eines seiner Hauptwerke eingegangen.

#### 3.1.2.1 Elemente aus Freytags Werk und deren Bezug zum Denken Guyers

In seinem Werk über „Die methodischen Probleme der Pädagogik“ (1924), behandelt Freytag in einem ersten Teil die „Pädagogik als psychologische Wissenschaft“ und in einem zweiten Teil die „Pädagogik als technische Wissenschaft“. Ziele seines Werkes waren, die Stellung

<sup>144</sup> Willy Freytag (1873-1944) war an der Universität Zürich ab dem Sommersemester 1910 ausserordentlicher Professor und ab 1911 ordentlicher Professor für Philosophie, Geschichte der Philosophie und Pädagogik, Logik, Metaphysik und Erkenntnistheorie. Er hatte den Lehrstuhl für 22 Jahre inne. Der durch seine aktive Rolle in der NSDAP verursachte Druck aus der Öffentlichkeit veranlasste ihn, 1933 seine Versetzung in den Ruhestand zu beantragen. Anlässlich seines Rücktritts im Herbst 1933 schrieb der Dekan der Philosophische Fakultät I: „Freytag hat während seiner 22-jährigen Lehrtätigkeit eine eindeutige, klare, systematische Position vertreten und ausgebaut, die, aus der Schule Benno Erdmanns kommend, eine vortreffliche erkenntnistheoretische Schulung ermöglichte. Sie war an Maimonides, an der Scholastik und am mathematischen Denken eines Leibnitz orientiert. Durch eine ausgesprochene Berücksichtigung des Transzendenzproblems wurde er zur Anerkennung letzter Wertsetzungen und Sinngehalte geführt, die den festen Glauben an seine Sache begründete“ (UnAZ 5. 1). Da an anderer Stelle eine Aussage Guyers über Freytags nazifreundliche Haltung zitiert wurde, werden hier einige Angaben dazu aus den Dokumenten im Universitätsarchiv wiedergegeben. Diesen zufolge war Freytag Mitglied der NSDAP gewesen und hatte das Amt eines Kreisleiters der deutschen Nationalsozialisten in Zürich inne. Im Volksrecht vom 19. Juli 1933 war ein Artikel veröffentlicht worden, in dem eine streng vertrauliche Liste der „hakenkreuzlerischen Stützpunkte in der Schweiz“ und ihrer Vertrauensmänner abgedruckt war. Unter der Ortsgruppe Zürich wurde als Stellvertreter Professor Willy Freytag genannt, womit klar war, dass Freytag in der deutschen nationalsozialistischen Partei eine leitende Stellung inne hatte (UnAZ 5. 2). Offenbar gab ein Student schon 1932 zu Protokoll, dass sich Freytag in einem Beratungsgespräch ausdrücklich als „Nationalsozialist“ bezeichnet habe (UnAZ 5. 3). Einer Aktennotiz zufolge nahm Freytag im November 1933 an einer „Führertagung der deutschen Studenten der Schweiz“ teil, die zum Ziel hatte, die „deutschstämmigen Studenten in der Schweiz zusammenzufassen“. In diesem Dokument wird zudem der deutsche Generalkonsul Windel zitiert, der über Freytag berichtet habe: „Herr Freytag habe von jeher dem Deutschen Generalkonsulat in Zürich wertvolle Dienste geleistet, vor allem bei der ‚Ausräumung‘ (Ausdruck Windels) der deutschen Kolonie von Elementen, die sich den neuen politischen Verhältnissen nicht hätten anpassen wollen und andererseits sei Herr Freytag ein moderierendes Element gegenüber Heisspörn, denen die ‚Gleichschaltung‘ nicht rasch genug vor sich ging“ (UnAZ 5.5). Auch nach der Niederlegung seiner Professur bekannte sich Freytag in einem Brief an den Rektor der Universität Zürich nochmals für „die Weltauffassung, in der ich die Rettung unserer Zukunft sehe“, nämlich diejenige des „neuen deutschen Reiches“, beteuerte aber gleichzeitig, dass er nie daran gedacht habe, die Schweizer Schüler politisch zu beeinflussen (UnAZ 5.4). In allen Dokumenten kommt aber zum Ausdruck, dass die akademischen und wissenschaftlichen Leistungen von Freytag unbestritten gross waren und dass er seine politische Meinung in seinen Vorlesungen nie direkt ins Spiel brachte. Dagegen konnte über die Tatsache, dass er sich in der Schweiz in einer nationalsozialistischen Organisation politisch betätigte, angesichts der Weltlage, nicht hinweggegangen werden. Der Druck durch die Öffentlichkeit – dokumentiert durch die zahlreichen Artikel in den verschiedensten Zeitungen im Zeitraum vom Juli bis September 1933 (UnAZ 5.6) – auf den Erziehungsrat und auf Freytag war so gross, dass er im Oktober 1933 die Versetzung in den Ruhestand beantragte.

der Pädagogik als Wissenschaft zu klären, sowie Begriffe innerhalb der Pädagogik systematisch zu definieren. Aus diesem Werk sollen Freytags Darlegungen über die Beziehung von Wissen und Erfahrung, von Geistes- und Tatsachenwissenschaften sowie über die Bedeutung der Entscheidung wiedergegeben werden, da diese Begriffe bei Guyer eine bedeutende Rolle spielen.

Um dem Vorurteil, pädagogisches Handeln entspringe vor allem der persönlichen Intuition – womit ein Gegensatz zwischen der Pädagogik als Theorie und der Pädagogik als Praxis geschaffen werde – zu begegnen, stellte Freytag die folgende Überlegung an:

Wenn die Wissenschaft im Wissen besteht, und das pädagogische Wissen auf der pädagogischen Erfahrung oder der Erfahrung überhaupt beruht, die pädagogische Wissenschaft also die vollständige Ausnützung dieser Erfahrung darstellt, und wenn andererseits alles zweckmässige Handeln und Einwirken, wie es das Erziehen sein will, nur möglich ist, sofern man weiss, was man tut und auf wen man wirkt, also nur durch Wissen möglich ist: wie in aller Welt soll die Erfahrung etwas leisten für die Erziehung, was die die Erfahrung ausnützende pädagogische Wissenschaft ihrem Wesen nach nicht leisten könnte? (S. 9).

Nach Freytag stellt also die Erfahrung die Grundlage für alles Wissen dar. Jedoch führe die reine Erfahrung nicht direkt zu Wissen oder Erkenntnis, sondern es bedürfe auch des Urteilens, denn „die Wissenschaft<sup>145</sup> und das Wissen bestehen aus Urteilen, Urteile sind Gedanken, die wahr oder falsch sind“ (S.17). Daraus ergebe sich, dass „Wissen der erworbene Besitz an richtigen Urteilen“ (S. 21) sei.

Interessant ist zudem, dass sich Freytag – wie übrigens auch Lipps – gegen die Ansicht verwahrte, die analytischen Methoden der Naturwissenschaften könnten nicht auf die Pädagogik und die Psychologie angewendet werden, mit der Begründung: „Wäre sie richtig, so würde die Psychologie nicht nur auf die Methoden der Naturwissenschaften zu verzichten haben, sondern auf jede Methode des begrifflichen Arbeitens und das heisst des Erkennens und Denkens überhaupt. Denn das Denken ohne Begriffe, genauer ohne Allgemeinbegriffe ist unmöglich. Allgemeinbegriffe aber sind nur anwendbar, wo es Gleichheiten gibt. Wäre es also nicht möglich, aus der wechselnden Fülle des geistigen Lebens Gleichheiten und Ähnlichkeiten durch die Methoden unserer Beobachtung herauszuheben, so gäbe es ein denkendes Erfassen des geistigen Lebens überhaupt nicht, also auch keine Psychologie“ (S. 28). Für Freytag stand also das Denken und Urteilen im Zentrum jedwelcher Aktivität des Menschen. Wissenschaft und Praxis verstand er als Anwendung des Geistes auf die Wirklichkeit<sup>146</sup>, und dabei sei die

<sup>145</sup> Allerdings war sich Freytag im Klaren darüber, dass Wissen allein noch keine Wissenschaft darstellt. Er fuhr deshalb fort, es brauche für eine Wissenschaft noch dieses „allgemeinere Merkmal des Begründetseins, ... um aus dem wahren Urteil eine Erkenntnis, ein Wissen und schliesslich eine Wissenschaft zu machen. Wissenschaft und Erkenntnis werden sich dann noch so unterscheiden, dass der Begriff der Erkenntnis der allgemeinere von beiden ist, indem er auch auf ein einzelnes Urteil angewendet werden kann, während von einer Wissenschaft nur da geredet wird, wo eine grössere Menge von Einzelerkenntnissen vorliegt, die irgendwie in ein System verbunden und geordnet und darin möglichst streng begründet sind“ (Freytag, 1924, S. 13).

<sup>146</sup> Freytag machte einen Unterschied, wenn auch keinen prinzipiellen, zwischen den Bereichen der rein materiellen und der geistigen Natur. Diesen Unterschied sah er insbesondere in der grösseren Komplexität der Verhältnisse im Geistigen. Er argumentierte, dass das Gesamtbild des psychischen Geschehens mehr sei als die Summe seiner Teile,

Tatsache der Begriffsbildung zentral, denn sie sei „für alles Denken, das wissenschaftliche wie das unwissenschaftliche, das prosaische wie das künstlerische, grundlegend ...“ (S. 43).

Freytag übertrug diese Überlegungen auf seine Fachgebiete, die Philosophie und die Psychologie. Dabei kam er zum Schluss, die Aufteilung der Philosophie in die Normenwissenschaften Logik, Ethik und Ästhetik einerseits und in die Tatsachenwissenschaft Psychologie andererseits könne der Erforschung und Begründung von Erkennen, Denken und Urteilen beim Menschen nicht gerecht werden, denn auch Ethik, Logik und Ästhetik würden sich auf Tatsachen beziehen, diese aber auf einer anderen Ebene betrachten. Freytag war deshalb der Meinung, in vertikaler Richtung<sup>147</sup> gebe es keine Trennung zwischen Psychologie sowie Ethik, Logik und Ästhetik, wohl aber in horizontaler Richtung, was für die Pädagogik bedeute: „Elementarpsychologie ist selbstverständlich eine, aber nicht die einzige Grundlage der Pädagogik, alle philosophischen Einzelwissenschaften [Ethik, Logik, Erkenntnistheorie, etc.] gehören dazu, und zwar sowohl mit ihrem psychologischen wie mit ihrem nichtpsychologischen Teil“ (S. 83). Freytag stellte also auch in diesem Zusammenhang die geistige Aktivität des Menschen ins Zentrum – das Denken –, da alle Wissenschaften der Philosophie bedürften, weil es schliesslich um die „logischen“, nämlich um die „Wahrheitszusammenhänge der Gedanken“ gehe (S. 96).

Im zweiten Teil seines Werks „Die methodischen Probleme der Pädagogik“ befasste sich Freytag mit der Begründung der betreffenden Ziele und Zwecke. Dazu nahm er eine höchst interessante Unterscheidung zwischen Tatsachenfragen, wie zum Beispiel der Frage nach der Methode, und Zielfragen vor und führte dazu aus:

In der Tatsachenfrage ist alles der Natur als der Wirklichkeit untergeordnet, und zu dieser Natur kann die Kultur nie in Gegensatz treten, weil sie gar nicht ausserhalb von ihr steht. In der Zielfrage aber hat umgekehrt diese Natur oder die Berufung auf sie gar nichts zu sagen; Ziele und Werte sind nicht Ziele und Werte, weil ihr Gegenstand etwa schon wirklich ist, sondern weil sie als Ziele und Werte gewollt werden. Aus dem Sein folgt nicht das Sollen, aus der Wirklichkeit nicht der Wert. Und wieder besteht hier kein Gegensatz zwischen Natur und Kultur, sondern wie dort die Natur, so entscheidet hier die Kultur alleine. (S. 195)

Was die Natur von Zielen oder Idealen betrifft, hält Freytag ferner fest. „Die Ideale selbst sind keine Tatsachenbehauptungen. ... Denn die Ideale würden ja aufhören Ideale zu sein, wenn sie bewiesen wären“ (S. 159). Hätten wir nämlich ein Ideal bewiesen, müsste sofort ein neues, höheres Ideal geschaffen werden. Auf die Pädagogik übertragen, heisse dies, dass kein einheitliches Zwecksystem existiere, wie zum Beispiel das Streben nach persönlichem Wohlbefinden, das kulturgemässe Leben oder das naturgerechte Leben. Das naturgerechte Leben

---

denn „man müsste etwa sich denken, dass die geistigen Elemente, indem sie zusammentreten, sich gegenseitig beeinflussen und verändern“ (Freytag, 1924, S. 31) würden, vergleichbar mit einem Musikstück, das zwar aus Einzeltönen bestehe, dessen Gesamteindruck jedoch mehr sei als die Summe aus diesen Einzeltönen. Da aber auch diese Unterschiede der Analyse zugänglich sein müssten, erweise sich die Analyse auch für das Psychische und die Pädagogik als die passende Methode (Freytag, 1924, S. 35).

<sup>147</sup> Bei dieser Art der Trennung, würde im Sinne von Herbart der Psychologie die Erforschung der Tatsachen übertragen und der Ethik, Logik sowie Ästhetik die Erforschung der Ziele und Zwecke.

als Ziel widerlegte Freytag wie folgt:

... der allgemeine Begriff der Natur, der die ganze Wirklichkeit umfasst, ist sicher kein Wert- und Zielbegriff. Mit ihm kann daher auch über pädagogische Ziele nicht nur nichts ausgemacht, sondern nicht einmal irgend etwas gesagt werden. Wohl aber steht er am rechten Ort in der Pädagogik, wenn sie ihre Arbeit als technische Wissenschaft tut, und die Mittel und Wege sucht, die zu ihren Zielen führen. Denn als Inbegriff aller Gesetzlichkeit, aller ursächlichen Wirkungszusammenhänge muss die Natur und kann sie alleine diese Mittel als die Ursachen, aus denen die Ziele als ihre Wirkungen sich ergeben, zur Verfügung stellen. Und in diesem Sinne ist die Natur für den Pädagogen in der Tat die letzte Berufungsinstanz .... (S. 195)

Damit zeigte Freytag, dass aus dem Begriff der Natur oder des Natürlichen nichts über Richtigkeit oder Unrichtigkeit irgendeines pädagogischen Zielsystems abgeleitet werden könne. Denn wenn etwas in der Natur vorhanden sei, so stelle dies noch keinen Grund dar, es zu lieben oder zu hassen.

Aus diesen Überlegungen schloss Freytag: „Ziele setzen und die Wirklichkeit erkennen ist zweierlei!“ (S. 202), denn „aus einer Erkenntnis überhaupt folgt nichts hinsichtlich der Richtigkeit eines Sollens oder Wollens“ (S. 197). Im Gegensatz zu Urteilen, die wahr oder falsch seien, seien Ziele und Zwecke weder logisch noch primär tatsachenorientiert, sondern gingen nach der Definition Freytags über diese hinaus. Ziele und Zwecke könnten deshalb nur dem Wollen des Menschen entspringen, weil dieses immer von einem „persönlichen“ Ideal ausgehe. Ebenso wenig vermöge das Verlegen eines Ziels auf ein anderes, tieferes oder höheres Ziel dem Menschen die Entscheidung beim Festlegen von Zielen abzunehmen. Das heisst – und dies ist in Bezug auf Guyers Denken wesentlich – es bleibt nach Freytag eine Tatsache, dass der Mensch sich entscheiden muss und dass diese Entscheidung weitgehend den naturgegebenen Bedingungen entzogen ist! Aus logischen Überlegungen könne die Natur – im Hinblick auf pädagogische Ziele – in der Frage, was nun richtig und was falsch sei, nicht der letzte Massstab sein, denn „die Natur hört dann auf, Massstab des Richtigen zu sein, wenn sie alles umfasst, denn dann umfasst sie wie das Richtige, auch das Unrichtige“ (S. 193). Deshalb könne nur der Mensch kraft seiner geistigen Fähigkeiten und seines Vermögens, Entscheide zu treffen, pädagogische Ziele setzen. Und Freytag schloss seine Untersuchung mit der folgenden Feststellung ab:

Dies also ist das Hauptergebnis dieser Untersuchung, dass durch einfache logische Überlegungen gewonnen, durch alle Einzelbetrachtungen immer wieder bestätigt wird, dass der Ziele setzende Mensch, also auch der Pädagoge, auf keine Weise der Notwendigkeit sich entheben kann, über die letzten Ziele und Werte selbst zu entscheiden, dass es nicht angeht, die Verantwortung dafür einer gewissermassen unverantwortlichen, weil rein an die Tatsachen gebundenen Stelle, dem Erkennen, aufzubürden. (S. 205)

Ausser der Vorstellung, dass Wissen aus Erfahrung unter dem Einfluss des Denkens aktiv aufgebaut wird, lässt sich also auch das überaus wichtige Moment der Entscheidung beim Menschen, das im Denken Guyers eine zentrale Rolle spielt, auf Freytags Darlegungen zurückführen.

### 3.1.3 Emil Ermatinger

Auf Grund der Vielzahl von Vorlesungen und Übungen (Vorlesungs-Bescheinigung 1 u. 2) über deutsche Literatur und ihre Hauptvertreter, die Guyer bei Ermatinger belegte, dürfte dieser einen wesentlichen Einfluss auf ihn ausgeübt haben, weshalb hier kurz auf Emil Ermatinger<sup>148</sup> eingegangen wird.

In einem Brief der Philosophischen Fakultät I der Universität Zürich an Ermatinger zu dessen 80. Geburtstag schreibt die Fakultät über Ermatingers Werk: „... die Überzeugung, dass in der Wissenschaft wie in der Dichtung das Erste und Letzte die menschliche Persönlichkeit ist, ... dass Kunst und Wissenschaft zuletzt auf einem sittlichen Vermögen ruhen“ waren die „Mitte und das innerste Anliegen seines Wirkens“ (UnAZ 6.1).

Als sich Ermatingers Geburtstag am 21. Mai 1973 zum hundertsten Mal jährte, war in der Neuen Zürcher Zeitung über ihn zu lesen:

Mit seinem Buch „Das dichterische Kunstwerk“ (1911) vollzog Ermatinger die entschlossene Wendung zu einer sachgemässen und methodisch-grundsätzlichen Betrachtung dichterischer Werke. In klarer Systematik versuchte er, das Werk aus dem stufenweisen entfalteten „Erlebnis“ seines Schöpfers zu verstehen. Er forderte eine wertende Stellungnahme, da ihm sowohl echte dichterische Einbildungskraft wie die wissenschaftliche Beschäftigung mit ihr nicht ohne den Bezug auf eine umfassende „Weltanschauung“ möglich schienen. In Abwehr des Positivismus und im Anschluss an Diltheys Geisteswissenschaft und die deutsche Klassik drang er auf das eigentliche, existentiell verankerte künstlerische Geschehen. Er bereitete damit der Germanistik den Weg zu neueren Methoden der Interpretation, der Werkanalyse und des Verstehens. ... Der Mut zur Stellungnahme und grundsätzlicher Besinnung führte ihn in der Krisenzeit der dreissiger Jahre zu der grossen Geschichte von „Dichtung und Geistesleben der deutschen Schweiz“ (1933), einer reichen Übersicht von der öffentlichen Lage der Zeit aus und unter der steten Frage nach dem Bezug des Schriftstellers auf das gesellschaftliche und staatliche Leben. Lange bevor man von „engagierter“ Dichtung sprach, nahm er dieses erzieherische Engagement zum Massstab, um die literarische Tradition seines Landes zu begreifen. (Wehrli, 1973)

In beiden Stellungnahmen wird die grosse Bedeutung hervorgehoben, die Ermatinger der Persönlichkeit und dem sittlichen Vermögen des Menschen in Wissenschaft und Kunst beimaß – beides Elemente, die sich wie ein roter Faden durch Guyers gesamtes Werk ziehen.

### 3.1.4 Hans Stettbacher

Hans Stettbacher<sup>149</sup> war der Leiter der Sekundarlehrerausbildung an der Universität Zürich,

---

<sup>148</sup> Emil Ermatinger (1873-1953) lehrte ab 1909 an der ETH und ab 1912 auch an der Universität als Professor für Literaturgeschichte. Sein altersbegründeter Rücktritt nach mehr als dreissigjähriger verdienstvoller Tätigkeit erfolgte auf Ende Sommersemester 1943.

<sup>149</sup> Hans Stettbacher (1878-1966), geboren in Zürich, studierte nach Absolvierung des Lehrerseminars Küsnacht zuerst Sekundarlehrer, dann Psychologie und Pädagogik bei E. Meumann und G. Störing. Auf das Wintersemester 1909/10 erhielt Stettbacher einen Lehrauftrag in Methodik des Primar- und Sekundarschulunterrichts an der Universität Zürich, nachdem er jahrelang als Privatdozent für Didaktik des Volksschulunterrichts tätig gewesen war und die kantonale Übungsschule geleitet hatte. Nach einem Studienaufenthalt in Jena und einer Studienreise durch Deutschland verfasste er 1912 seine Dissertation zum Thema „Beiträge zur Kenntnis der Moralpädagogik Pestalozzis“. Daran schloss sich ein Studienaufenthalt in England sowie eine Lehrtätigkeit am Lehrerinnenseminar der Stadt Zürich an. Stettbacher habilitierte in Pädagogik und Didaktik. 1925 wurde er zum ausserordentlichen Professor an die Philosophische Fakultät I der Universität Zürich gewählt, wo er einen Lehrauftrag für Didaktik des



als Guyer dort von 1922 bis 1925 sein Sekundarlehrerstudium absolvierte. Guyer besuchte bei ihm Vorlesungen über Unterrichtspraxis und Didaktik auf der Sekundarschulstufe. Wie Guyer den Zugang zu Pestalozzi fand, bleibt ungewiss. In Guyers Lebensskizze findet sich diesbezüglich nur die Feststellung: „Mit dem Buch ‚Pestalozzi‘ 1932 erst richtiges Eindringen in Pestalozzis Gedankenwelt“ (1972u2, S. 4). Dieses Buch veröffentlichte Guyer zwei Jahre nach Erscheinen des neunten Bandes von „Pestalozzi – Sämtliche Werke“ (1930), Stettbacher war Mitherausgeber dieser Gesamtausgabe, und sechs Jahre nach seinem ersten Werk „Pestalozzi, eine Selbstschau“ (1926). Das heisst, Guyer verfasste sein erstes Buch über Pestalozzi (1926) bereits nach Abschluss des Studiums (1925), arbeitete danach an der Gesamtausgabe mit und gab zwei Jahre nach dem Erscheinen von Band 9 sein zweites Buch über Pestalozzi heraus. Mit grosser Wahrscheinlichkeit war es demnach Stettbacher, der Guyer den Anstoss zur vertieften Auseinandersetzung mit Pestalozzi gab, als er ihn gegen Ende der 20er-Jahre zur Mitarbeit an der Herausgabe des 9. Bandes von „Pestozzi – Sämtliche Werke“<sup>150</sup> einlud.

Stettbachers schriftliche Arbeiten zeugen von einer grossen Meisterschaft im Gebrauch der Sprache, von einer differenzierten Denkweise, einer Zurückhaltung im Umgang mit Wertungen und einem weit gehenden Verständnis für die Ansichten anderer. Dies kommt auch in einer Würdigung seiner Tätigkeit anlässlich seines 61. Geburtstages in der Schweizerischen Lehrerzeitung (1938) zum Ausdruck. Darin werden Stettbachers ausserordentliche Verdienste um die Förderung des Schulwesens hervorgehoben, insbesondere sein Einsatz für die Aus- und Weiterbildung der Lehrer. So habe er schon 1921 vorgeschlagen, eine pädagogische Woche zur theoretischen und praktischen Fortbildung der Lehrer durchzuführen. Was sich damals noch nicht verwirklichen liess, habe Stettbacher später im Pestalozzianum im Rahmen von Ferienkursen umgesetzt. Als Persönlichkeit wurde ihm attestiert, er habe die Gegensätze gesehen und sei der Auseinandersetzung nicht ausgewichen, habe aber immer wieder das Gemeinsame und Verbindende betont. Diese Grundhaltung wird mit einem Zitat aus einem Aufsatz über die Ziele der Schweizerischen Lehrerzeitung belegt: „Die Schweizerische Lehrerschaft wird über alle Schranken der konfessionellen und parteipolitischen Stellung hinweg geeinigt durch das, was dem Wohl der Jugend und der Schule dient. Einigend wirken die Bestrebungen zur Vertiefung der Lehrerbildung und der Lehrerfortbildung; gemeinsam ist uns das Streben, die soziale Stellung der Lehrerschaft zu heben“.

---

Sekundarschulunterrichts übernahm, verbunden mit der Leitung der Lehramtskurse für Primar- und Sekundarlehrer. Bis zu seiner Emeritierung 1948 hielt er Vorlesungen in systematischer und allgemeiner Pädagogik, Geschichte der Pädagogik und allgemeiner Didaktik. Nachdem er in den Jahren 1921/22 die Redaktion der Schweizerischen Lehrerzeitung innegehabt hatte, wurde er 1922 Leiter des Pestalozzianums. Ab 1926 widmete er sich verstärkt der Pestalozziforschung. Er verfasste mehrere Schriften über Pestalozzis Werk und war (neben Ed. Spranger und A. Buchenau) Mitherausgeber von: „Pestalozzi – Sämtliche Werke“ (Berlin, 1927), „Pestalozzi-Studien“ (Berlin, 1927) sowie „Sämtliche Briefe Pestalozzis“ (Zürich, 1946).

<sup>150</sup> Guyer bearbeitete darin die Schrift über „Gesetzgebung und Kindermord. Wahrheiten und Träume, Nachforschungen und Bilder“, die Pestalozzi 1780 schrieb und 1783 herausgab.

Stettbacher und Guyer gehörten nicht nur zwei verschiedenen Generationen an, sondern waren auch – wie aus einem Brief Guyers an Stettbachers Tochter hervorgeht – von sehr unterschiedlichem Temperament und Charakter. Dieses gegensätzliche Wesen der beiden Pädagogen und Lehrerbildner führte zwangsläufig zu Spannungen, die sie erst nach langer Zeit auflösen vermochten.

Was Stettbachers möglichen Einfluss auf Guyers pädagogische und didaktische Ansichten betrifft, sollen nun einige Überlegungen und Begriffe aus dem Werk Stettbachers kurz aufgegriffen werden.

Ein erster möglicher Zusammenhang zwischen Stettbachers Denken und Guyers Pädagogik und Didaktik lässt sich über Stettbachers Schrift „Die Eigenart des didaktischen Gestaltens“ (1918) herstellen, die in Guyers Werk Spuren hinterlassen haben dürfte. Die betreffende Schrift ist durchgehend vom Gedanken geprägt, dass „das Vorgehen des Lehrers nicht ein vom Verhalten des Schülers unabhängiges ist, sondern immer wieder durch dieses beeinflusst wird, beruht doch der ganze Verlauf und Erfolg der Unterrichtstätigkeit wesentlich auf jener Wechselwirkung, die zwischen Lehrer- und Schülertätigkeit zustande kommt“ (Stettbacher, 1918, Einleitung). Themen wie „Rücksichtnahme auf die Entwicklungsstufe“, „Begünstigung und Ausbildung einer individuellen Arbeitstechnik“ und „Bedeutung des gemeinsamen Arbeitens im Klassenunterricht“ nehmen im ersten Teil dieser Schrift einen wichtigen Platz ein. Der zweite Teil der Schrift ist der systematischen Beobachtung des didaktischen Gestaltens durch den Lehrer selber gewidmet und stellt eine Art Anleitung zur Metakognition des Lehrers dar. Der Zusammenhang zwischen dem Vorgehen des Lehrers und der Eigenheit des Schülers, respektive dem entsprechenden Lernvorgang wird auch von Guyer bereits sehr früh thematisiert. Ebenfalls baute Guyer – ähnlich wie Stettbacher dies vorgeschlagen hatte – in die Ausbildung am Oberseminar, vor allem im Anschluss an die Praktika, Ausbildungssequenzen ein, die der Metakognition des erlebten und geleisteten Unterrichts dienten.

Wie später Guyer hatte sich schon Stettbacher der Ansicht entgegengestellt, der Unterricht habe bloss die Ergebnisse der Wissenschaft darzulegen, ohne die Aufnahmefähigkeit des Schülers zu berücksichtigen. Stettbacher kritisierte an dieser Lehrauffassung, sie weise zu wenig über sich hinaus und betone das Wissen zu stark, den Wissenserwerb hingegen zu wenig. Er forderte deshalb, die Lehrperson müsse sich über die geistige Leistungsfähigkeit und Reife, die psychische Lage sowie über die individuelle Eigenart des Schülers und dessen natürliche Interessen Gedanken machen und ihm den Prozess des Auffassens durch eine angepasste Darstellung erleichtern. Deshalb komme der Psychologie beim didaktischen Gestalten eine derart grosse Bedeutung zu.

Stettbacher vertrat also eine Didaktik, die weit über das einfache Vermitteln des Stoffes hinausging, denn: „Der Stoff, beim Forscher Selbstzweck, wird in der Hand des Lehrers mehr und mehr Mittel zum Zweck; Ziel der didaktischen Tätigkeit wird immer mehr die Förderung

des zu bildenden Menschen“ (S. 25). Für Stettbacher stand beim zu bildenden Menschen das Ziel einer umfassenden Selbständigkeit im Vordergrund. Der Schüler sollte dazu angeleitet werden, die Techniken des Beobachtens, der Untersuchung, der Entwicklung und Darstellung sowie des Ordnen und Systematisierens des Stoffes aus eigenem Antriebe anzuwenden: „Selbständigkeit bedeutet jetzt, sich selbst wertvolle Ziele setzen, diese Ziele im Auge behalten, die Mittel und Wege zur Erreichung dieser Ziele selber suchen, die nötigen Kräfte hiezu einsetzen, seine Kräfte der Arbeit entsprechend verteilen, den Arbeitsvorgang überwachen und beurteilend werten“ (S. 24). Nach Stettbacher hat das Ziel der Selbständigkeit auch Konsequenzen hinsichtlich der Gestaltung des Lernprozesses. Der Lehrer müsse den Schüler dazu anleiten, einzelne Gedankengänge selber ausfindig zu machen, indem er die Lehrerfrage zum Aufdecken des Denkverlaufs und der Lerntechnik des Schülers einsetze; dabei dürften dem Schüler Irrwege nicht erspart werden. Zudem komme der Schülerfrage zwecks Ausbildung einer selbständigen Arbeitsweise eine verstärkte Bedeutung zu – der Lehrer habe die Pflicht, dem Schüler zu einer „zweckmässigen Fragestellung zu verhelfen“ (S. 23). Auch die gemeinsame Arbeit im Klassenzimmer stellte Stettbacher in den Dienst des Selbständigwerdens. Darin erkannte er für den einzelnen Schüler insofern Vorteile, als jeder in der Auseinandersetzung mit den Mitschülern lernen könne, gewandter und schlagfertiger zu werden. Stettbacher hob aber auch den sozialen Aspekt der gemeinsamen Klassenarbeit hervor: Zum einen könne der Schüler dabei erkennen, dass er seine Förderung zum Teil seinen Klassenkameraden zu verdanken habe, zum andern aber auch, dass er selber im Stande sei, zur Förderung der andern beizutragen. Selbständigkeit des Schülers war auch eines der ganz grossen Ziele Guyers, und dies nicht erst bei den Studentinnen und Studenten am Oberseminar, sondern bereits bei den Primarschülern.

Stettbacher war sich allerdings bewusst, dass diese Form des Unterrichtens besondere Ansprüche an die Lehrperson stellt, besonders was die Stoffauswahl und die Vorbereitung angeht: „Man muss als Lehrer den Stoff selbst zerlegt, zusammengesetzt, nach allen möglichen logischen Rücksichten durchgearbeitet haben, um eine Klasse in der angedeuteten Weise führen zu können. ... Dementsprechend können wir es als Aufgabe des Unterrichts bezeichnen, Bewusstseinsvorgänge herbeizuführen, deren Wert allgemeine Anerkennung finden müsste“ (S. 28-29), denn sonst laufe man Gefahr, dass der Unterricht ins Ufer- und Planlose verlaufe. Dies setze jedoch eine ständige Bewertung der Lerninhalte durch den Lehrer voraus und fordere von ihm ein stark entwickeltes Wertempfinden. Im Unterricht gehe es allerdings nicht darum, alle Werte zu berücksichtigen, die erhalten, gesteigert oder vermehrt werden könnten. Stettbacher betonte, dass dieses ständige gegeneinander Abwägen der unterschiedlichen Werte und ihr Zusammenfügen zu einem einheitlichen Ganzen wohl die grösste Herausforderung für den Lehrer darstelle. Beim Schüler stellte er das konkrete Erleben von Werten ganz in den Vordergrund: „Es ist geradezu eine Aufgabe des Unterrichts, den Zögling zur Bildung

richtiger Werturteile auf Grund des Erlebens solcher Werte zu befähigen und ein Handeln im Sinne dieser Werturteile zu begünstigen und zu kräftigen“ (S. 31).

Die Quintessenz der ersten, hier kurz gestreiften Schrift Stettbachers lautet demnach: Werthaltigkeit jeglichen Unterrichtens, Forderung nach gründlicher Sachkenntnis beim Lehrer, Ziel einer umfassenden Selbständigkeit beim Schüler – Elemente also, die auch in Guyers Pädagogik und Didaktik eine zentrale Rolle spielen.

In einem Artikel mit dem Titel „Die Eignung zum Lehramt“ (1923), der bereits in Guyers Studienzeit erschien, stellt Stettbacher in einer Übersicht die Ansprüche an den geeigneten Lehrer in vier Dimensionen dar: „Beziehungen zum gesamten Kulturleben“, „Beziehungen zum Schüler“, „Beziehungen zum Lehrstoff“ und „Beziehungen zum eigenen Ich“. Jeder Dimension ordnet er drei Qualitäten zu: „Erfassen“ (z.B. Beherrschung des Stoffes), „Darstellen“ (z.B. Gestalten des Stoffes) und „Anteilnahme“ (z.B. persönliche Anteilnahme am Stoff) (S. 11).

Was die erste Dimension anbelangt, ist laut Stettbacher grundsätzlich die „Einstellung [des Lehrers] zum gesamten Kulturleben“ massgebend: „Er müsste mit einer genauen Kenntnis des Kulturlebens eine starke Anteilnahme an diesem Kulturleben verbinden und vor allem ein ausgeprägtes Wertbewusstsein besitzen. Und zu diesem klaren Erfassen alles Wertvollen müsste die Fähigkeit zur Verwirklichung möglichst vieler Werte im Schulleben kommen“ (S. 3).

In der Dimension Schülerbezug betont Stettbacher das Wissen des Lehrers über das seelische Leben des Kindes, verbunden mit der Fähigkeit, dieses „Wissen im Verkehr mit dem einzelnen und in der ganzen Klasse zu verwerten [H.v.V.]“ (S. 4). Deshalb müsse der Lehrer psychologisch geschult sein und seine Beobachtungsfähigkeit aufs Feinste entwickeln.

In der dritten Dimension hebt Stettbacher die Beherrschung des Unterrichtsstoffs durch den Lehrer hervor, der er grosse Bedeutung beimisst: „Für die Unterrichtstätigkeit selbst, d.h. für ihren ungestörten Ablauf, spielt die *Verfügbarkeit* des Wissens eine grosse Rolle; *das Wissen sollte leicht und rasch verwendet werden können* [H.v.V.]“ (S. 7). In diesem Zusammenhang spiele auch eine gewisse wissenschaftliche Betätigung des Lehrers eine Rolle. Allerdings dürfe diese „nicht zu jener Überschätzung und Überbetonung des betreffenden Gebietes führen, die den Unterricht einseitig werden lässt und zu Ungerechtigkeiten in der Behandlung anders orientierter Schüler führt“ (S. 7).

Zur vierten Dimension, der „Selbsterkenntnis“ des Lehrers, führt Stettbacher eindrücklich und lebensnah aus: „Das Streben nach Vervollkommenheit muss den Lehrer auszeichnen, wenn er den Heranwachsenden gegenüber seine Erzieheraufgabe erfüllen will; er muss mit den Werdenden und Kämpfenden ein Werdender und Kämpfender bleiben“ (S. 9). Ferner: „Der Klassenunterricht bedeutet starke, andauernde Spannung“, denn „der Jugend liegt der

Gedanke an Schonung zunächst fern; sie nützt häufig genug Schwächen rasch und rücksichtslos aus“ (S. 9-10).

Von Interesse ist zudem, was Stettbacher zum „Gestalten“ als Qualität des Lehrers ausführt. Der Lehrer müsse vor allem ein Gestalter sein, denn: „Einsicht in die psychische Eigenart des Kindes, Einfühlen und Einleben, Anpassen an seine logische und sprachliche Leistungsfähigkeit sind Vorstufe und Vorbedingungen unterrichtlicher Tätigkeit, das Entscheidende liegt in der Fähigkeit zur Synthese: Schüler, Ziel und Mittel in einem Akt zusammenzufassen und durch richtige Verwendung der Mittel das Bewusstsein des Zöglings in der Richtung des Zieles zu gestalten. Das ist Schul-Meisterschaft“ (S. 6). Stettbacher betrachtet also den gesamten Unterrichtsablauf als Gestaltungsprozess, wobei er jedem einzelnen Schritt in diesem Lernprozess grösste Wichtigkeit beimisst: „Dem Wissen muss Gestalt gegeben werden können“, was beim Lehrer „die Fähigkeit frischer lebendiger Darstellung, wie die Kunst des anschaulichen, behaglichen Erzählens“ voraussetzt (S. 8).

Viele der hier dargelegten, pädagogischen und didaktischen Ansichten Stettbachers tauchen auch in Guyers schriftlichem Werk sowie in seinem praktischen Wirken in gleicher oder abgewandelter Form wieder auf.

### 3.1.5 Pestalozzi

„Guyers Menschenbild ist massgeblich von Pestalozzi beeinflusst: den ‚Kräften des Kopfes‘ entspricht in seiner Psychologie das Denken, denjenigen der ‚Hand‘ das ‚Schaffen‘ und denjenigen des ‚Herzens‘ das sittliche ‚Handeln‘ mit seinem Organ, dem Gewissen“, hielt Aebli 1962 fest. Fasste sich Guyer bei der Angabe seiner geistigen Wurzeln oder Quellen in der Regel kurz, so machte er bei Pestalozzi eine Ausnahme. So bezieht er sich praktisch in jeder seiner zahlreichen Reden und Schriften ausdrücklich auf Pestalozzi. Immer wieder setzte er sich für die Verbreitung seines Gedankenguts ein und machte Pestalozzi für Erziehung und Schule fruchtbar. Noch in seinem 80. Lebensjahr bringt Guyer seine Begeisterung für sein grosses Vorbild zum Ausdruck: „Er kommt mir auch heute noch immer wieder als neu und elektrisierend vor“ (1972u2, S. 4). Aus tiefstem Herzen spricht Guyer in seinem Werk «Wege zu Pestalozzi» von Pestalozzis Bedeutung und seiner vorbildlichen Haltung als Mensch und Forscher: „Pestalozzi ist ein grosser Eidgenosse, er hat aufgerufen zum wahren Menschenrecht, zu den wahren Grundlagen unseres Vaterlandes und Staates. Er vertritt aber, mit dem Tiefsten und Edelsten seiner Haltung, auch das Ursprünglichste und Beste europäischen Geistes ...“ (1946, S. 44.).

Der alles Denken Guyers durchdringende Einfluss Pestalozzis ist unübersehbar. Darüber hinaus setzte sich Guyer aber auch zeitlebens mit grossem Engagement für die Verbreitung

von Pestalozzis Gedankengut ein<sup>151</sup>, denn er war der Überzeugung, diese Ideen könnten dem Menschen helfen, Erziehung, Bildung und letztlich sein gesamtes Leben besser und sinnvoller zu gestalten. In Pestalozzis Ausführungen stiess Guyer auf Überlegungen, die seiner Meinung nach auch auf die Welt des modernen Menschen zutreffen und diesem dabei helfen könnten, seine Situation und deren Ursachen zu erkennen<sup>152</sup>. So zum Beispiel wenn er sagt:

Man könnte den Unterschied zwischen der Welt Pestalozzis und der Heerstrasse wieder illustrieren mit dem Vergleich zwischen Feld, Wald, Sonne und jenen Asphaltstrassen, wie sie nächtlicherweise vom gelbrötlichen Schein der modernen Verkehrslampen erhellt werden. ... oder zwischen Massarbeit und Konfektion. Zugrunde liegt allem die Rationalisierungsmanie des Menschen (1946, S. 16).

Hier nun verspricht sich Guyer Einsicht und Abhilfe durch die Besinnung auf Pestalozzis Ideale:

Pestalozzi hingegen schweben als Hauptgrundlage der Erziehung und Bildung bäuerliche Heimwesen mit allen Möglichkeiten für kindliche Betätigung, oder die Verbindung von Landwirtschaft mit industrieller Heimarbeit, oder endlich bodenständiges Handwerker- und Gewerbetum vor, dabei immer das Berufsethos des Vaters in dasjenige der Familie eingreifend und es durchwirkend (1946, S. 17).

Die Lebensumstände des modernen Menschen stellen sich aber nach Guyer anders dar: „Diese Verhältnisse sind uns entschwunden und grossenteils durch Miethaus und Gasse ersetzt, eine Umwelt also, die Tür und Tor öffnete für Ablenkung, Zersplitterung und Verflachung des Menschen ...“ (1946, S. 17). Die Probleme der modernen Gesellschaft – insbesondere das Auseinanderklaffen der verschiedenen Lebenssphären, der mangelnden Nähe zu den eigentlichen Lebensgrundlagen und das Verschwinden der intakten Familie –, aber auch die Hoffnung, dass Pestalozzis Gedankengut Antworten darauf geben und damit auch Abhilfe bieten könnte, motivierten Guyer, Pestalozzis Gedankenwelt seiner Leserschaft immer wieder aufs Neue zugänglich zu machen: „Hier den Ansatzpunkt für die Überwindung der Scheu vor Pestalozzi, für die Rückkehr zur Einfachheit, für die Anknüpfung an solide Grundlagen und also für den ruhigen und kraftvollen Aufbau einer Volksbildung zu finden, macht eines der

<sup>151</sup> Er verfasste die folgenden Werke über Pestalozzi: „Pestalozzi, eine Selbstschau“ (1926), „Pestalozzi“ (1932), „Pestalozzi im eigenen Wort“ (1946), „Wege zu Pestalozzi“ (1946), „Pestalozzi, eine Selbstschau“ (1946, Neuauflage des Werks mit gleichem Titel von 1926), „Pestalozzi – aktueller den je“ (1975).

<sup>152</sup> Als Beispiel wird hier eine kurze Inhaltsangabe zu einem seiner Werke gegeben: Mit dem 1932 veröffentlichten Buch „Pestalozzi“ versuchte Guyer nach seinen eigenen Worten aufzuzeigen, wie in Wechselwirkung von „äusserem Leben und innerer Entwicklung“ Persönlichkeit, Idee und Sendung Pestalozzis durchbrachen und begannen ihre Wirkung und Ausstrahlung zu entfalten. Dieses Werk entstand, wie im Kapitel Biographie erwähnt, aufgrund einer Anregung durch Schohaus. Das Werk stellt Pestalozzis Lebenslauf und Werk als „Schicksalsweg“ dar und weist drei Teile auf. Der erste Teil mit dem Titel „Der Weg“ hat Pestalozzis „inneren Aufstieg zu sich selbst“ zum Inhalt und umfasst seine Kindheit Jugendzeit, Ausbildung, seine Heirat mit Anna Schulthess, sein Scheitern als Landwirt sowie das Scheitern seiner Erziehungsanstalt für arme Kinder auf dem Neuhof 1780. Nach Guyer beendete Pestalozzi diesen Lebensabschnitt mit der Niederschrift der „Abendstunde eines Einsiedlers“, in der Guyer „fast den ganzen Ertrag eines noch ein halbes Jahrhundert Weiterkämpfenden schon bis in die wörtliche Form geprägt“ erblickt. Der zweite Teil umfasst die Stationen Stans, Burgdorf, Iferten und die Rückkehr auf den Neuhof und findet bei Guyer mit dem „Schwanengesang“ seinen Abschluss. In den zwei folgenden Teilen „Idee“ und „Der Umweg“ stellt Guyer dar, wie Pestalozzi letztlich an seinem Lebensschicksal zerbricht, wie sich jedoch in diesem Zerbrechen die „Idee läutert“ und „ins Unzeitliche eingeht“. Guyer hält die Zeit der „Krise“ und der zunehmenden „Entfremdung“ von der Lebensrealität für zentral für das Verständnis von Pestalozzis Denken, seines gesamten Alterswerks und seiner methodischen Schriften. Guyers Darstellung ist geprägt von einer aussergewöhnlichen Achtung für das „schwere, bis in die letzte Erniedrigung hinein hoheitsvolle Leben“ Pestalozzis und von einer teilweise überhöhenden Betrachtung von dessen Werk.

erzieherischen Hauptprobleme unserer Zeit aus“ (1946, S. 17).

Guyer beabsichtigte keineswegs, eine Darstellung von Pestalozzis Werk zu verfassen, die – auf Kosten der allgemeinen Verständlichkeit – höchsten, wissenschaftlichen Kriterien genüge. Vielmehr wollte er auf der Grundlage seiner profunden Kenntnisse des Werkes und dessen historischen Hintergrundes Pestalozzi möglichst vielen Menschen zugänglich machen, ohne jedoch dessen Aussagen zu vereinfachen oder gar zu verfälschen. Es liegt auf der Hand, dass diese Art des Umgangs mit dem Gedankengut des grossen Pädagogen von anderen Pestalozzikennern – insbesondere von den Pestalozziforschern – nicht durchgehend bejaht wurde.

In der Tat fehlte es dem Pestalozzi-Verehrer Guyer in manchen Fällen an der notwendigen kritischen Distanz zu dessen Werk und den Problemen der gesellschaftlichen Verhältnisse jener Zeit. So entsprachen die damaligen Familien- und Produktionsverhältnisse in den seltensten Fällen der von Pestalozzi beschriebenen Idylle. Beispielsweise war die soziale Kontrolle im Familienverband und in der Dorfgemeinschaft extrem stark ausgeprägt, und die traditionellen Rechte und Pflichten in der Geschwisterfolge – insbesondere auf den Bauernhöfen – verunmöglichten vielfach die Entwicklung des Individuums. Guyer erlag also bis zu einem gewissen Grad Pestalozzis Idealisierung vergangener Zustände und übersah dabei die damals vorherrschenden wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und sozialen Missstände und Ungerechtigkeiten weitgehend.

Guyer bezog Pestalozzis Gedankengut nicht nur bewusst in seine Pädagogik und Didaktik mit ein, sondern auch in seine Bücher zur Geistigen Landesverteidigung: „Eine Anwendung der pestalozzischen Pädagogik auf unsere Zeit versuchte ich in ‘Unsere schweizerische Schule’, 1934, und in ‘Du Volk und deine Schule’, 1939, ... zu geben“ (1946, S. 6). An zwei Beispielen wird nun aufgezeigt, wie sich Guyer in seinem pädagogischen Werk auf Pestalozzi berief.

Guyer betont immer wieder, es sei das grosse Verdienst Pestalozzis, dass dieser die Pädagogik ganz auf der geistigen Liebe aufgebaut und im Glauben begründet habe (1949, S. 101), und untermauert diese Aussage u.a. mit den folgenden Worten Pestalozzis: „Mit einem Wort, Glaube und Liebe ist das A und das O der naturgemässen, folglich der elementarischen Bildung zur Menschlichkeit. Die Geistesbildung und die Kunstbildung sind nur ihr *untergeordnete Bildungsmittel* [H.v.V.] ...» (Pestalozzi, 1826, zitiert nach Guyer 1949, S. 296). Zudem hob Guyer hervor, dass Pestalozzi Liebe und Glaube durch sein Werk auch konkret gelebt habe: „Es bleibt das unvergängliche Verdienst *Pestalozzis* [H.v.V.], nicht nur theoretisch die Erziehung auf Liebe gebaut und daraus den erzieherischen Übergang vom liebenden Vertrauen zum vertrauenden Glauben abgeleitet zu haben, sondern in Burgdorf und Yverdon gelang ihm ja auch praktisch aus dem Quell seiner begnadeten Liebe die Erweckung der Kinder, Lehrer und Besucher zur Bereitschaft für den Glauben, in manchen sogar die Entscheidung dafür“ (1949, S. 101). In seiner Erziehungs- und Bildungslehre misst Guyer der Liebe und dem

Glauben in der Tat die genau gleiche Bedeutung zu, wie Pestalozzi dies tat. So stellen denn Liebe und Glaube in Guyers Oberbegriff „Gesinnung“ die zentralen Kräfte dar. Die Wissenschaften und Künste bilden zwar die notwendige Grundlage des Menschen, doch nur wenn sie vollständig von der Gesinnung durchdrungen sind, kommt ihnen auch ein ethischer Wert zu. Liebe und Glaube, vereint im Begriff Gesinnung, sind deshalb auch bei Guyer die dominierenden Kräfte in der Erziehung. Allerdings stehen Kopf, Herz und Hand bei Guyer nicht gleichwertig nebeneinander – in seiner Erziehungs- und Bildungslehre fällt die dominierende Rolle eindeutig dem Herzen zu.

Die geistige Liebe hat nach Guyer auch in der Familie, besonders im Mutter-Kind-Verhältnis, eine zentrale Bedeutung: „Auch das Mutter-Kind-Verhältnis gehört für Pestalozzi zu dem, was er in diesen Worten die Liebe nennt; die natürliche Liebe der Mutter bleibt eingehüllt in die höhere Liebe; diese aber ist Sache der Gesinnung und bedeutet für die erstere eine Kraftquelle“ (1949, S. 123). Das heisst, die natürliche Liebe der Mutter zu ihrem Kind alleine genügt nicht; vielmehr sollte die Mutter ihre Kraft und Überzeugung aus einer höheren, geistigen Liebe schöpfen können. Zudem sei die Liebe der einzige Weg, der dem Menschen den Zugang zum Glauben eröffnen könne. Auch bezüglich dieser Aussage stützt sich Guyer auf Pestalozzi, wie das folgende Zitat belegt: „Siehe, wie sich aus der Liebe zur Mutter auf dieser Bahn die Liebe zu Gott, aus dem Glauben an die Mutter der Glaube an Gott einfach und lieblich entfaltet“ (Pestalozzi, 1820, zitiert nach Guyer, 1949, S. 103). In Guyers eigenen Worten lautet die entsprechende Aussage: „... über die Liebe aber geht ein direkter erzieherischer Weg“ (1949, S. 103) zum Glauben.

Guyer befasste sich gleichermassen ernsthaft und intensiv mit der historisch relevanten Literatur und mit den zeitgenössischen pädagogischen und psychologischen Autoren. Doch blieb Pestalozzi für Guyers Denken und Handeln die bedeutendste Quelle der Anregung und Inspiration. Dass der Pestalozzi-Verehrer Guyer die Gedanken seines grossen Vorbildes jedoch nicht einfach im eklektischen Sinne übernommen hat, kommt beispielsweise im folgenden Zitat aus einem Brief an Spranger zum Ausdruck: „Interessant ist für mich besonders auch der Vergleich mit Pestalozzi, der gegenüber Froebel ganz anthropozentrisch dachte und eigentlich weder zur Natur als Kosmos noch zu Pflanzen und Tieren ein wirkliches Verhältnis hatte und also von dieser Seite her nicht aus der Fülle lebte. Darum vielleicht kommt bei ihm auch das Spiel so ganz zu kurz, und darum mochte ihn sicher zum Teil auch Goethe nicht“ (Guyer, 1951u). Guyer erkannte also bei Pestalozzi auch Defizite und stellte diese den Vorstellungen anderer Pädagogen und Denker vergleichend gegenüber. Dank seiner profunden Kenntnis von Pestalozzis Werk fehlte es Guyer jedoch nicht an einer Erklärung für dessen Sichtweise, die er in jenem Brief wie folgt darlegte: „Allerdings hängt bei Pestalozzi der Umstand, dass er den Kindergarten in seiner Bedeutung nicht sah, damit zusammen, dass er ihn nicht sehen konnte und wollte, da ja bei ihm alles auf die Rettung der Wohnstube ging“.



Ein weiterer Hinweis auf Guyers Beweggründe zur Auseinandersetzung mit Pestalozzis Werk gibt uns ein Brief an Hanselmann. Darin beschreibt er Hanselmann – der 1933 Guyers im Jahr zuvor erschienenen Werk „Pestalozzi“ rezensiert hatte – seine ursprünglichen Beweggründe zur Niederschrift jenes Buches: „Ich war auch, wie die übliche Pestalozziauffassung besonders in Zürich, in dem Irrtum befangen, Pestalozzi sei ein reiner Aufklärer und spinne seine Methode rein aus dem Geist des sich selbst betrachtenden Menschegeistes heraus, ...“ (Guyer, 1933u5). Jedoch habe ihn seine Auseinandersetzung mit dem Werk Pestalozzis schliesslich zur folgenden Einsicht geführt:

Der Mensch ist nicht auf sich selbst gestellt, sondern steht in der doppelten nächsten Beziehung, d.h. in der Abhängigkeit von dem hinter allem stehenden letzten Sinn, von Gott, und vermöge der allgemeinen Gotteskindschaft aller Menschen in der weiteren Abhängigkeit und Verpflichtung gegenüber der Mitkreatur. Alles kommt daher auf das Sein in Gott, die Gotteskindschaft im Glauben, und auf das Leben aus Gott in tätiger Liebe an. Zur Darstellung dieser fundamentalen Position habe ich das zentrale Kapitel „Die Idee“ geschrieben. Spranger in Berlin hat mir, obschon er bisher stark die Immanenz von Pestalozzis Religion betonte, vollkommen recht gegeben, er schrieb mir, er sehe erst jetzt den Bogen in Pestalozzis Ideengang von sich weg wieder zu sich selbst hin (in den Altersschriften) vollkommen deutlich. Ebenso bestätigte mir Spranger erfreut die Wahrheit des Grundmotivs von Pestalozzis Lehre, die „Sehende Liebe“, d.h. die bisher über die „Methode“ sozusagen übersehene Lehre von der echten Gemeinschaft [H.v.V.]. (1933u5)

Guyer befasste sich also ernsthaft, intensiv und auf verschiedenen Ebenen mit dem Werk Pestalozzis, und er kannte die unterschiedlichen Auffassungsweisen von dessen Werk. Seine Ziele waren die Verbreitung von Pestalozzis Gedankengut und die eigene geistige Erweiterung durch dieses. Guyer wurde dadurch zum ausgewiesenen Pestalozzikenner. Er betrieb aber – mit Ausnahme seines Beitrages im neunten Band von „Pestalozzi – sämtliche Werke“ – keine gezielte wissenschaftlich motivierte Forschung und kann darum auch nicht als Pestalozziforscher bezeichnet werden.

### 3.1.6 Guyer und die „Reformpädagogik“

1972 berichtete Guyer in seiner Lebensskizze:

Schon seit der Horgenerzeit [Zeit, in der er als Primarlehrer in Horgen tätig war] Einsatz für „Reformpädagogik“, in Horgen Unterrichtsgespräch und Gruppenunterricht (Gruppen in Wald und Feld schicken und nachher referieren und zusammenfassen) praktisch durchgeführt, ebenso „Schülergerichtshof“<sup>153</sup> jeweils am Freitag abend in 5. und 6. Klasse (ging sehr gut, ich brauchte selber nicht zu strafen, 3 Schülerinnen waren zu Richtern bestimmt und überwachten das Tun während der Woche, strafen ausserordentlich „weise“, von allen Schülern restlos angenommen; freudige Erinnerungen daran). (1972u2, S. 4)

Was veranlasste Guyer zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den Reformpädago-

<sup>153</sup> Nach Kleinert et al. (1951) ist der Begriff der «Schülerselbstregierung» in eine Bewegung in den Jahren von 1914-1918 einzuordnen, die zum Ziel hatte, in den Schulen eine Verwaltungsform zu schaffen, bei der die Schüler aktiv an der Disziplin der Klasse mitarbeiten, um ihnen die individuelle und kollektive Verantwortung für ihr Benehmen beizubringen. In der Schweiz fanden offenbar an einigen öffentlichen Schulen solche Versuche statt, so z. B. in Basel (C. Burkhardt), Zürich (J. Hepp) und am Lehrerseminar Kreuzlingen (W. Schohaus).

gen<sup>154</sup> und deren Erneuerungsansätzen für Schule und Erziehung?

Dazu müssen wir uns zuerst nochmals kurz die Schwerpunkte vergegenwärtigen, die Guyer in Schule und Unterricht bezüglich Bildung und Erziehung setzte:

Für das ganze Primarschulalter der ersten sechs Jahre, z.T. sogar für die weiteren zwei Jahre, kommt das erlebnismässige Erfassen, d.h. die Einbettung in Ereignisse und in eine natürliche Verbundenheit mit dem Gegenstand, in Frage ... Wo diese Ganzheit der Betrachtung einer wissenschaftlichen Analyse Platz macht, ist das Wesen der grundlegenden Volksschulbildung verpasst. (Guyer, 1949, S. 182-183)

Zudem hält Guyer das „Hinführen zu verantwortlicher Entscheidung“ für das oberste Ziel der Erziehung und fordert daher, dass Selbsttätigkeit, Selbständigkeit, der soziale Bezug, der Lebensbezug, authentische Erfahrungen, Verstehen und Einsicht die zentralen Elemente von Schule und Unterricht bilden sollen.

Guyers Auseinandersetzung mit den Reformpädagogen bestärkte ihn auf seiner Suche nach neuen Formen des Unterrichts und führte ihn schliesslich zu eigenen Ansätzen. Der erste Ansatz basiert auf seiner Ablehnung der alten Lernschule, der zweite richtet sich gegen die Stofffülle sowie gegen die Mechanisierung und einseitige Intellektualisierung des modernen Unterrichts, vor allem auf den höheren Stufen.

Guyers Bestreben, die alte Lernschule durch eine pädagogisch und psychologisch fundierte Schul- und Unterrichtsgestaltung abzulösen, zeigt sich in der folgenden Aussage, in der er sich zum Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe äussert: „Was an pädagogischen Einsichten auf der Volksschulstufe, ganz besonders hinsichtlich einer Auflockerung der sogenannten Lernschule zugunsten einer freieren und entwicklungsgemässeren Unterrichtsgestaltung, verwirklicht ist, droht beim Übertritt in die höhere Schule häufig vergebliche Mühe gewesen zu sein“ (1964, S. 177). Guyer betrachtete also einen freieren, den kindlichen Bedürfnissen und dem jeweiligen Entwicklungsstand der Schüler besser angepassten Unterricht klar als Fortschritt und setzte sich als Lehrer und Lehrerbildner zeitlebens auch dafür ein. Besonders problematisch erschien ihm in diesem Zusammenhang die Situation auf der Oberstufe, wo sich der Unterricht oft lediglich auf die Kunst der Handhabung abstrakter Begriffe, Formeln und Zeichen beschränke – was zu Guyers zweitem Ansatz überleitet.

---

<sup>154</sup> Die üblicherweise als „Reformpädagogik“ bezeichnete Strömung fällt in die Zeit von 1890 bis 1930, wobei die modernere Forschung gezeigt hat, dass die Pädagogik zu allen Zeiten schulkritische und schulreformerische Ansätze aufgewiesen hat, die in der Regel der Reformpädagogik als Epoche zugeschrieben werden. Die Zuordnung einzelner Exponenten zur Reformpädagogik auf Grund ihrer unterschiedlichen pädagogischen und politischen Positionen ist problematisch und die Abgrenzbarkeit einer „Reformpädagogik“ als Epoche daher fragwürdig geworden (Oelkers, 1999). Infolge der heute weitgehend akzeptierten Infragestellung des Konzepts „Reformpädagogik“ ist davon nicht mehr viel übrig geblieben. Geht man jedoch von der herkömmlichen Vorstellung von Reformpädagogik aus – was in dieser Arbeit auch getan wird –, so werden ihr Ansätze und Forderungen wie die folgenden als Merkmale zugeschrieben: Wiederbetonung der Eigenart- und Eigenwertigkeit der einzelnen Fächer, Sicht des Lehrers als Helfer und Persönlichkeit, Zuwendung zum einzelnen Schüler, Hochschätzung von Schul- und Gruppenleben, keine einseitige Betonung des Intellektuellen, Berücksichtigung der psychologischen Entwicklung des Kindes, Betonung der Eigenaktivität des Schülers und Aufbau auf dessen Erfahrungen (Böhm, 2000). Vorläufer der Reformpädagogik in diesem Sinne sind unter anderen Pestalozzi und Rousseau; als eigentliche Vertreter aus Guyers Zeitepoche gelten Lotte Müller, Hugo Gaudig, F. Fröbel, Karen Horney, Maria Montessori, Peter Petersen sowie Kerschensteiner und Dewey.

In einem Referat zum Thema „Unsere Erziehungs- und Bildungsaufgabe“ (1941) äussert sich Guyer folgendermassen über die Schule:

Sie ist selber eine rationalisierte Anstalt mit rationalisierten Mitteln: Riesige Schulhäuser, Flucht von Zimmern, Bänke, Wandtafel, und natürlich auch Lehrer und Kinder. Kriterium des Bestehens in der Schule ist die Fähigkeit massenhaften Kenntnisnehmens, Mittel dazu das gesprochene und geschriebene Wort, Endeffekt die Promotion und das Patent. Auf wirklicher Erfahrung eine Welt der Besinnung aufbauen gehört zum schönsten und edelsten Bemühen des menschlichen Lebens, aber eine imaginäre Welt auf brachem Boden bedeutet Gefahr. (Guyer, 1941, S. 112)

Hier spricht sich Guyer klar gegen die Isolierung der Schule vom Alltagsleben und die Rationalisierung des Unterrichts aus. So kritisiert er beispielsweise am Gymnasium, „dass im heutigen Schulbetrieb für die Schulung derselben Fähigkeit zu viele Einzeldisziplinen eingesetzt werden, zum Beispiel für die intellektuelle Zucht im humanistischen Gymnasium vier Fremdsprachen, vier Naturwissenschaften, ...“ (1964, S. 126). Er erkennt in diesem Sachverhalt einen Widerspruch: „Einerseits beruft man sich also auf den allgemeinbildenden Wert eines Faches für die Denkschulung, und andererseits setzt man doch für denselben Zweck verschiedene Fächer ein“ (1964, S. 130). Guyer vertrat die Meinung: „... jede formale Kraftbildung benötigt ihren Gegenstand, und jeder innerhalb der materialen Bildung wirklich erworbene Gegenstand bildet Kraft“ (1964, S. 131), und folgert daraus: „Das Vortreiben möglichst vieler Bildungsgüter kommt also nur dem Vielerlei, nicht aber der eigentlichen Kraftschulung zugute“ (1964, S. 132).

In die gleiche Richtung zielt Guyers Beurteilung des rein fragenden oder entwickelnden Unterrichts, den er als „monologisierendes Denkdiktat“ bezeichnet. Unter dem Gesichtspunkt des obersten Ziels von Schule und Erziehung – dem Hinführen zu verantwortlicher Entscheidung – sei diese Unterrichtsform abzulehnen, weil sie den Schüler in seinem Gedankengang zu sehr gänge und ihn zur Passivität verleite. Gleichzeitig relativiert Guyer – kritisch reflektierend, wie es seinem Wesen entspricht – diese einseitig ablehnende Aussage: Als belebendes Mittel zur Verständniskontrolle habe diese Unterrichtsform jedoch durchaus ihre Berechtigung, und es werde wohl kein Lehrer ganz ohne sie auskommen (1949, S. 281).

Wesentliche Anregungen im Hinblick auf den Einbezug reformpädagogischer Elemente in Schule und Unterricht verdankt Guyer u.a. Dewey und Kerschensteiner, auf die er sich beispielsweise in der Frage der Erkenntnisgewinnung bezieht: „Das wirkliche Erkennen in seinem Ablauf ist von verschiedensten Seiten untersucht worden, es sei etwa an die Ergebnisse von Dewey („How we think“) und die an ihn anknüpfenden Betrachtungen Kerschensteiners erinnert. Wir sehen den Gang des Erkennens, in grundsätzlicher Übereinstimmung mit den genannten Untersuchungen, als einen Fünfschritt“ (1964, S. 296). Laut Guyer lassen sich die fünf Schritte des Erkennens: Tatbestand und Stutzen – Bereinigen der vorliegenden Fakten – Heranziehen des vorhandenen Wissens – Identifizieren oder Erkennen der neuen Merkmale – Abschliessen des Erkenntnisaktes durch die Verifizierung der neu gewonnenen Einsichten, auch beim Lernvorgang unterscheiden. Doch sieht er einen bedeutungsvollen Unterschied

zwischen Erkenntnis- und Lernvorgang, indem er dem Lernen Aufbau- und Versuchscharakter zuweist, während er im Erkennen eine entwickelte Form des Tuns erkennt (1964, S. 298). Nach Guyer ist der Erkenntnisprozess als Teilprozess im Lernvorgang integriert und kann somit die Ansprüche an einen abgeschlossenen Lernprozess nicht in vollem Umfange erfüllen, denn zum Lernen gehörten – als konsolidierende Elemente – auch Übung und Gewöhnung. Den Unterschied zwischen seiner Vorstellung und derjenigen von Dewey und Kerschensteiner erläutert Guyer so:

Nimmt man, so wie Dewey und Kerschensteiner es tun, das Lernen für volle Arbeit und also das zu erlernende Denken schon für fertiges Denken, so genügt das Durchlaufen der oben genannten Erkenntnisschritte. In Wahrheit muss beim fertigen Arbeitsablauf das Erkennen schon spielen, während es beim Lernen erst seine Schulung erfährt. (1964, S. 298)

Guyer liess sich also sehr wohl von Dewey und Kerschensteiner inspirieren, entwickelte jedoch deren Ideen durch sein eigenständiges, schöpferisches Denken weiter. Denn Dewey und Kerschensteiner konnten auf Grund ihrer Gleichsetzung von Lernen und Arbeiten sowie von Erkennen und Denken gar nicht zu den gleichen Schlüssen wie Guyer gelangen. Guyers unterschiedliche Position und Eigenständigkeit soll an einigen weiteren Beispielen veranschaulicht werden.

Beispielsweise macht Kerschensteiner keinen Unterschied zwischen Bildung und Erziehung, denn Bildung bedeute „Teilnahme am ‘objektiven Geist’“. Nach Guyer geht es bei Kerschensteiners Konglomerat von Erziehung und Bildung lediglich um das Realisieren der persönlichen Eignung eines Heranwachsenden im Hinblick auf seine spätere Lebenstätigkeit. Gemäss Guyers Menschenbild kommt jedoch dem Geistigen eine höhere, über das Objektive hinausführende Macht zu. Erziehung und Bildung sind somit nach Guyers Verständnis – entsprechend dem Geistigen und Objektiven – zwei gänzlich unterschiedliche Kategorien; Bildung war für ihn sekundär. Deshalb war Guyer der Ansicht, das Geistige lasse sich nur indirekt über eine „Erziehung zur Bereitschaft für das Geistige“ beeinflussen. (1949, S. 167-171)

Bezüglich dieser Unterscheidung von Bildung und Erziehung stimmt Guyer auch nicht mit Dewey überein. Dieser sieht in dieser Unterteilung geradezu etwas Künstliches, Lebensfremdes, das es aufzuheben gelte (Dewey, 1993). Dagegen ist eine andere Übereinstimmung zwischen Dewey und Guyer festzustellen. In „Demokratie und Erziehung“ unterscheidet Dewey bei seinen Ausführungen über „Erfahrung und Denken“ eine aktive Seite der Erfahrung, nämlich das Ausprobieren, sowie eine passive Seite, das Erleiden und Hinnehmen von Erfahrungen (Dewey 1993, S. 186-202). Genau die gleiche Unterscheidung findet sich bei Guyer, indem er der Erfahrung einerseits die Elemente des «Tuns» und andererseits des «Erleidens» zuschreibt.

Kerschensteiners „Arbeitsschule“ betrachtete Guyer als wesentliche Bereicherung für Schule und Unterricht, und er liess sich von diesem Prinzip stark beeinflussen. Er betrachtete aber auch das „Arbeitsprinzip“ kritisch-differenziert, führte er doch unter anderem dazu aus:

„Von allen Prinzipien ist es dasjenige, das zu teilweise grotesken Missverständnissen Anlass gegeben und die berechtigten Thesen des Arbeitsschulgedankens in Misskredit gebracht hat, hauptsächlich wegen der Interpretation, es gebe überhaupt keinen Unterricht ohne manuelle Komponente. Der Arbeitsschulgedanke ist weiter gefasst und will ganz einfach die grösstmögliche Selbsttätigkeit des Schülers, sei diese nun individuell oder kollektiv“ (Guyer, 1964, S. 397) und an anderer Stelle meinte er: „Weder die blossе Lernschule noch die Arbeitsschule machen also, jedes für sich genommen und womöglich in fanatischer Einseitigkeit vertreten, das wahre Lehren und Lernen aus“ (Guyer 1949, S. 265-266).

Auch den Begriff der Arbeit selber betrachtet Guyer differenzierter. Zwar stimmt er mit der pädagogischen Absicht von Dewey und Kerschensteiner, den Wert der Arbeit für die Schule fruchtbar zu machen, grundsätzlich überein, doch stellte es für ihn ein pädagogisches Problem dar, wenn man das Lernen in der Schule einzig und allein an der Arbeit vollziehen wolle, denn abgesehen von der daraus resultierenden Eintönigkeit sei die Arbeit der Vorgang der Erwachsenenwelt, während das Lernen ein Vorgang sei, der in die Zeit des Heranwachsens falle: „Arbeit im vollen Sinne des Wortes verlangt auch das Erwachsensein“ (Guyer, 1964, S. 71), findet Guyer und argumentiert, bei der Arbeit sei das Ziel von Anfang an vollständig bekannt, und die zum Einsatz kommenden Mittel würden vollständig beherrscht – was beim Lernen keineswegs der Fall sei. Im Gegenteil: Beim Lernen sei weder das Ziel genau bekannt noch würden die Mittel vollständig beherrscht. Das Tun von Kindern oder Jugendlichen sei von Versuch und Irrtum begleitet, und das Resultat sei bei jedem Individuum wieder ein anderes. Da Guyer zwischen Lernen und Arbeiten einen klaren Unterschied macht, bezieht er sie auch verschieden ins pädagogische und unterrichtliche Geschehen ein (Guyer, 1964, S. 298.).

Diese Ausführungen zeigen, dass Guyers Gedankengut teilweise auf Autoren fusst, die zu den Reformpädagogen gezählt werden. Allerdings hat Guyer deren Ansichten und Schlussfolgerungen nie unkritisch übernommen. Stets verwahrt er sich gegen Extrempositionen, leuchtet Pol und Gegenpol einer Theorie gleichermassen aus und entwickelt diese – wenn immer er dies sachlich für notwendig erachtet – weiter, indem er sie als Anregung für die Ausgestaltung seiner eigenen Theorie nimmt. Hans Aebli verstand diese kluge Taktik in seiner Rede zu Guyer 80. Geburtstag treffend zu formulieren: „Insbesondere entwickelt er [Guyer] Deweys berühmte Analyse des Denkvorganges in schöpferischer Weise weiter und macht sie didaktisch fruchtbar. Zugleich folgt er Kerschensteiners Begriff der Arbeitsschule, für dessen mögliche Enge und Verhärtung er jedoch im Gedanken einer freien geistigen Schularbeit ... ein Gegengewicht findet“ (Aebli, 1972, S. 5.).

Guyer stellt sich grundsätzlich gegen jede Dogmatik in Schule und Unterricht. So führt er zum Beispiel aus: „Petersen will fast alles der Gruppe überlassen, Lotte Müller fast alles auf dem Wege des Gesprächs bewältigen. Dies ist zwar konsequent, aber weder psychologisch

richtig noch praktisch durchführbar“ (Guyer, 1964, S. 379). Nach Guyer muss jegliche Methodik und Didaktik dem Schüler helfen, den Lernprozess leichter zu bewältigen, denn eine Methode, die für sich alleine den Anforderungen des Unterrichts genügen würde, gibt es nicht: „Individualerziehung als Dogma ist ebenso falsch wie Sozialerziehung als einziges und letztes Ziel; es gibt hier kein Entweder-Oder, sondern nur das Sowohl-als-Auch“ (Guyer, 1964, S. 373). Deshalb bestehe das „Erlösende“ des von ihm vorgeschlagenen „ausschöpfenden Unterrichts“ darin, dass der Lehrer immer diejenige Methode wählen könne, die sowohl dem Unterrichtsgegenstand als auch dem Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler gerecht werde.

### 3.2 Annäherung an Guyers Hauptwerke

Guyers schriftliches Werk umfasst Bücher mit pädagogisch-politischem, pädagogischem und lernpsychologischem Inhalt, Bücher über Pestalozzi, sowie eine grosse Zahl von kleineren Schriften, Aufsätzen und Artikeln zu Schule und Unterricht. Zu seinen bedeutendsten pädagogischen Publikationen zählen jedoch zweifellos die „Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre“ (1949) und „Wie wir lernen“. Brezinka schreibt dazu: „Seine beiden Hauptwerke waren seinerzeit ein grosse Leistung“ (2000u), und Hans Aebli würdigt die beiden Werke anlässlich von Guyers 80. Geburtstag mit den Worten: „Zwei unzeitgemässe Bücher, würden einige sagen: keine angelsächsischen Fachausdrücke, keine amerikanischen Titel, auch keine aufgeblähter Jargon von nördlichen Ufern. Ein Autor, der nachdenkt, der seinen Gegenstand kennt und der aus [H.v.V.] seinem Wissen spricht, statt es über den Leser auszuschütten. Dieser ist beglückt, mitdenken zu dürfen, statt für sein geistiges Überleben strampeln zu müssen“ (Aebli, 1972) und mit Bezug zu den „Grundlagen“ führte er weiter aus: „Worum geht es Guyer in seiner Erziehungslehre? Darum, ihr eine solide Psychologie und eine tragfähige Philosophie als Grundlage zu geben“ (1972).

Nach der Offenlegung von Guyers wichtigsten geistigen Wurzeln soll nun – anhand einiger seiner frühen Aufsätze zu pädagogischen Themen und seiner pädagogisch-psychologischen Hauptwerke – auf seine geistige Entwicklung näher eingegangen werden.

Mit einer Schrift aus dem Jahre 1918 beteiligte sich Guyer zum ersten Mal an der Debatte um die Neuordnung der Lehrerbildung. Von dann an veröffentlichte er – bis zum Erscheinen seiner „Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre“ im Jahre 1949 – eine grosse Anzahl von Artikeln zu Fragen der Lehrerbildung und Schule sowie zu Erziehung und Bildung in Fach- und Lehrerzeitschriften. Auf fünf dieser Artikel, die alle im Zeitraum zwischen 1918 und 1929 in der „Schweizerischen Lehrerzeitung“ (SLZ) erschienen sind, wird nun näher eingegangen.

### 3.2.1 Erste Stellungnahme zur Lehrerbildung 1918

Bereits zwei Jahre nach Aufnahme des Studiums, also in der Zeit, als Guyer noch Lehrer in Horgen war, befasste er sich zum ersten Mal in einem Artikel mit der Neuordnung der Lehrerbildung (Guyer, 1918). Darin greift er die gängigen Gründe auf, die damals zu Gunsten einer Neuordnung der Lehrerbildung ins Feld geführt wurden: Die Einsicht der Erzieher, dass eine gute Ausbildung für ihre immer umfassender und schwieriger erscheinende Aufgabe von grundlegender Bedeutung sei; dann das Argument, die Ausbildung der Lehrer werde vor allem von den Akademikern mit verächtlichem Blicke betrachtet, ferner das Argument, eine Verlängerung der Seminarbildung um ein Jahr sowie eine Ausbildung an der Hochschule käme der Entfaltung der jungen Persönlichkeit zugute.

Guyer hält diese Gründe jedoch für wenig stichhaltig und meint zur Begründung der Notwendigkeit einer Neuordnung der Lehrerbildung müsse beim Wesen und der Bedeutung der erzieherischen Aufgabe angesetzt werden: „Der Lehrer ... hat es ausschliesslich mit dem reichstbegabten Lebewesen zu tun, bei dem ein ungemein komplizierter Organismus einem ebenso komplizierten geistigen Leben zugrunde liegt, dessen Entwicklung das Wesen der erzieherischen Aufgabe ausmacht“ (S. 187). Ferner verweist er auf die Tragweite, die der erzieherischen Aufgabe für die Gesellschaft zukomme, und schliesst daraus, dass die Ausbildung der Lehrer an die Spitze der wissenschaftlichen Aufgaben gestellt werden müsse und fordert für den Lehrerberuf ein wissenschaftliches Studium, das insbesondere dem Ergründen der komplexen seelischen Zusammenhänge im Menschen gewidmet sein solle. Erst dann könne der auszubildende Lehrer die wahre Bedeutung seiner Aufgabe erfassen und später in seinem Beruf auch erfolgreich wirken. Seine Ausführungen schliesst Guyer mit den Worten: „Daraufhin aber wollen wir wirken, dass dem Erzieher eine tiefgehende Auffassung von seiner Aufgabe, ein wissenschaftliches Eindringen in das Wesen und die Entwicklung der ihm anvertrauten Lebewesen möglich wird“ (S. 188).

### 3.2.2 Guyer zur Didaktik des Aufsatzes

Guyers im Jahre 1923 verfasster Artikel über den „freien Aufsatz“ gewährt Einblick in seine frühen didaktischen Vorstellungen und sein Bestreben, die Didaktik psychologisch zu fundieren. Dieser Artikel Guyers ist einer Debatte um Didaktik und Methodik des Aufsatzunterrichts zu Beginn des 20. Jahrhunderts zuzuordnen<sup>155</sup>. Offenbar fand damals ein „scharfer, zum Teil

---

<sup>155</sup> Kleinert et al. (1950) zufolge war der Schulaufsatz bis zum Ende des 18. Jahrhunderts „nach Ziel und Inhalt ein Ableger der lateinischen Stilübungen“. Im 19. Jahrhundert wurde er durch das literarische Thema inhaltlich ausgeweitet, doch habe weiterhin die einseitige, streng formale Zielsetzung und die Ausrichtung auf reine Reproduktion vorbildlicher Muster dominiert. Jegliche selbständige Produktion sei abgelehnt worden, bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine Gegenbewegung aufgekommen sei. Diese habe das Interesse des Schülers und seinen intellektuellen Stand vollständig in den Vordergrund gestellt und die Ansicht vertreten, dass der Aufsatz vor allem „subjekt-, gefühls- und phantasiebetont“ sein sollte. Die Motive dazu sollten dem eng begrenzten „Haus- und

sehr polemisch geführter Kampf“ (Kleinert et al., 1950, S. 106) statt, bei dem zwei entgegengesetzte Auffassungen zur Aufsatzlehre aufeinanderprallten. Die Vertreter der herkömmlichen Richtung befürworteten eine einseitig formale Zielsetzung, die auf der Reproduktion von Wissen basierte, während die Verfechter der Gegenseite dafür plädierten, dass das Kind beim Aufsatzschreiben nur von seinen persönlichen Erlebnissen ausgehen solle, da man seiner Darstellungskraft keinerlei Fesseln anlegen wolle.

Guyer argumentiert, aus psychologischen, pädagogischen und lerntheoretischen Überlegungen sollte das Schreiben von Aufsätzen weder völlig frei von Vorgaben noch völlig geführt bzw. standardisiert erfolgen. Er stellt sich also einerseits gegen eine Didaktik, die „dem Kind von aussen, d. h. aus dem Kopf des Lehrers, Plan und Struktur mitsamt dem sprachlichen Ausdruck gibt, wobei sich das Kind gänzlich passiv, aufnehmend verhält“ (S. 219), andererseits aber auch gegen eine Didaktik, die den Schüler sich selber überlasse und nur dessen subjektives Erleben und Wollen berücksichtige. Er verlangt „grösstmögliche Selbstbetätigung des Schülers und durchgängige Berücksichtigung der *kindlichen* [H.v.V.] Natur“ und fordert, dass der Lehrer nach sorgfältiger Analyse des intellektuellen, ethischen, sprachlich-grammatikalischen und wissensmässigen Standes eines Schülers den nächsten Schritt in dessen geistiger Entwicklung „anzuregen“ habe. Die Anregung des Lehrers solle dort ansetzen, wo beim Schüler „die Beobachtung verschärft“, wo „die Selbstkritik in der Reproduktion grössere Treue erreichen soll“ und wo das „Gefühl für sittliche und schöne Werte vertieft“ werden könne oder müsse (S. 219). Damit sei die Arbeit des Lehrers erschöpft; nun trete der Schüler mit der inhaltlichen und formmässigen Ausgestaltung des Themas in Aktion.

Quintessenz von Guyers Auseinandersetzung mit den zwei konträren Vorstellungen des Aufsatzunterrichts ist die Einsicht: „Die Extreme berühren sich hier – nicht. Es ist ein anderes, dem Subjekt *alle* [H.v.V.] Betätigung zu überlassen, ein anderes, es völlig ausser Kurs zu setzen“ (S. 219). Auch wenn die Schüler nach der alten Methode lernten, saubere, korrekte und gut aufgebaute Aufsätze zu schreiben, sei sie abzulehnen, denn sobald sie „einen Gedanken selbständig ausführen, fortentwickeln, eine Sache selbständig beschreiben sollen, versagt die Maschine der blossen Reproduktion fremder Gedanken und Gefühle“ (S. 220). Verstehen sei eben nicht das blosses Nachsprechen und Nachmachen, und Verständnis könne nicht „wie ein Funke aus dem Gehirn des Lehrers in das des Kindes überspringen“. Verständnis entstehe nur aus dem „unmittelbaren Verhältnis des Kindes zum Gegenstand, zur Sache, zum Stoff“.

---

Strassenwissen“, dem Alltagsbereich des Schülers, entnommen werden. Das völlige Gewährenlassen sei von den extremen Vertretern des „freien Aufsatzes“ als einzig mögliche Rettung vor der alten Pedanterie verstanden worden. Der „ichbezogene Erlebnisaufsatz“ sei jedoch bald in ein „selbstgefälliges Stimmungsgewoge“ und eine „düsterhafte Originalitätshascherei“ ausgeartet, so dass sich eine Synthese von altem und freiem Aufsatzunterricht aufgedrängt habe. In der Folge habe man nicht mehr versucht, die Schwierigkeiten des Lernens zu umgehen, sondern sah das Ziel darin, die kindliche Vorstellungswelt durch die didaktische Behandlung eines gestellten Themas zu ergänzen, zu erweitern, und zu vertiefen und dabei den Sprachschatz zu vermehren und die Denkkraft zu schulen. Guyers Argumentation in seinem Artikel von 1923 zielte denn auch ganz in diese Richtung. (S. 106-107)



Doch könne die Methode des „extrem freien Aufsatzes“, die „die kindliche Eigenart sich selbst überlassend nur immer ihr *eigenes* [H.v.V.] Verstehen kultiviert“, dem Ideal von Bildung und Erziehung ebenso wenig gerecht werden. Sie verhindere beim Kinde eine allmähliche Entwicklung der Erkenntnis, denn das „Schalten und Walten, Spriessen und sich Entwickeln“–Lassen des im Kinde sich regenden Lebens mache das Kind keineswegs vertraut mit „*dem* [H.v.V.] Gegenstand, den das Bewusstsein des erwachsenen Lehrers meint“ (S. 220), das heisst mit den Kulturinhalten, mit denen es durch den Lehrer vertraut gemacht werden sollte.

### 3.2.3 Lehrerfrage und Schüler

Auf Grund von Beobachtungen im Klassenzimmer, aber auch aus eigenem Erleben war sich Guyer bewusst, dass die Lehrerfrage im Unterricht ein psychologisch heikles Problem darstellt, das von den Lehrern oft unterschätzt wird.

In seinem Artikel zum „Frageschock beim Schüler“ (1924) bezeichnet Guyer die korrekt gestellte Lehrerfrage zwar als wesentliches didaktisches Mittel zur Entwicklung und Förderung des Schülers. Doch müsse der Lehrer sich bewusst sein, dass schüchterne, innerlich verarbeitende, ängstliche, gewissenhafte, aber auch nervöse Schüler häufig versagen würden, sobald ihnen eine Frage gestellt werde. Den psychischen Zustand eines solchen Schülers beschreibt Guyer wie folgt: „... wie aber die Frage da ist, verliert er völlig den Zusammenhang und versteht im Moment weder die Frage selbst, noch ist ihm der Zusammenhang dessen gegenwärtig, was er vorhin restlos verstand“ (S. 10). Dies führe zu einer „gänzlichen Stauung“ – zum „vollständigen Stillstand des geistigen Flusses“.

Guyer weist darauf hin, dass es sich dabei auch um eine Disposition beim Schüler handeln könne, und erwähnt drei wichtige Ursachen für dieses Versagen: erstens neue Lehrer mit ungewohnten Fragestellungen, zweitens die Art und Weise, wie Lehrer die Antworten ihrer Schüler beurteilen, und drittens zu anspruchsvolle Fragen. Da nun aber jede Frage „ein Appell an das ganze innere Sein des Schülers zu einer Äusserung“ (S. 11) sei und die Bereitschaft zum Eingehen auf derartige von aussen kommende Anforderungen ein wichtiges Erziehungsziel darstelle, seien im Zusammenhang mit der Lehrerfrage einige wichtige Punkte zu beachten. So sollte die Frage in Ruhe gestellt werden, manchmal sei ein Zuwarten oder ein Ermuntern, bei einzelnen Schülern sogar der Verzicht auf die Beantwortung einer Frage angebracht. Zudem erleichtere die häufige Anwendung der Schülerfrage das Reagieren auf die systematische und daher auch anspruchsvollere Lehrerfrage.

### 3.2.4 Korrespondenz von Lehrform und Lernform

In seinem 1925 verfassten Artikel zum Thema „Lehrform des Lehrers und Arbeitsform des Schülers“ macht sich Guyer zur Aufgabe, das Wesen eines „wirklich psychologischen Unterrichts“ herauszuarbeiten.

Darin stellt Guyer das „Verhältnis Kind-Stoff“ ins Zentrum seiner Betrachtungen, plädiert für eine Lehrertätigkeit, die sowohl über dem Stoff als auch über der Tätigkeit des Schülers steht und fordert die Erfüllung folgender Unterrichtsziele: Das Kind soll seine geistigen Kräfte unmittelbar am Unterrichtsgegenstand entwickeln können. Die Wahl dieses Gegenstandes ist unmittelbar aus dem Entwicklungsstand des Schülers abzuleiten. Der Schüler muss sich möglichst selbständig mit dem Gegenstand betätigen. Nach Guyer ist die geistige Verarbeitung der erfolgten Eindrücke durch das Kind in den Mittelpunkt aller Überlegungen zu stellen. Die permanente Analyse von Schülerarbeiten vermittelt dem Lehrer Einblick in den Entwicklungsstand der Kinder, so dass er den nächsten Schritt (besser) planen kann. Diese Form des Unterrichts, bei der die Selbsttätigkeit des Schülers am konkreten Gegenstand im Vordergrund steht, ist gänzlich von Kerschensteiners Begriff der „Arbeitsschule“ geprägt.

Das Wesentliche dieses Unterrichts sieht Guyer darin, dass der Schüler die drei Schritte „Reiz“ (Eindruck), „Erlebnis“ (Verarbeitung) und „Handlung“ (Ausdruck) durchlaufen könne. Neu daran seien insbesondere die durch Handlungen ausgelöste, innere, individuelle geistige Verarbeitung der Erlebnisse und Eindrücke durch die Schüler *und* die „handelnde Ausgestaltung“ des Verarbeiteten in Produkten und Tätigkeiten. Um dies zu erreichen, müsse die Lehrform des Lehrers der Verarbeitungs- und Arbeitsform des Schülers entsprechen, das heisst, psychologisch fundiert sein. Ferner sollte der Lernstoff anhand konkreter Gegenstände erarbeitet werden.

Am einfachsten ist dies gemäss Guyer in der Naturkunde zu verwirklichen, denn in diesem Fach stehe auf jedem Fall ein konkreter Gegenstand zur Verfügung. Guyer betont jedoch, dass die Handlung der Schüler gerade bei Bildungsstoffen wie der Mathematik – bei denen kein eigentlicher Gegenstand zur Verfügung stehe – von entscheidender Bedeutung sei, da „mancher Schüler erst nach der Ausübung einer Sache zu ihrem Verständnis selber kommt“. „Es ist grundfalsch, immer schon das Verstehen zu verlangen, bevor man an die Ausübung geht“ (S. 77), gibt Guyer zu bedenken.

Damit vertritt Guyer die Ansicht, dass der konkreten Tätigkeit im Lernprozess eine zentrale Bedeutung zukomme und dass sich Verstehen durch innere geistige Auseinandersetzung anhand dieser Tätigkeit aufbaue. Er geht aber noch einen Schritt weiter und betont die Wichtigkeit des geistigen Verarbeitungsprozesses, der zwischen dem Eindruck durch den Gegenstand und dem Ausdruck in der Handlung stehe. (S. 77) Er unterscheidet damit zwischen der aufnehmenden, der verarbeitenden *und* der ausübenden Aktivität und misst einer jeden dieser

Aktivitäten ihre besondere Bedeutung im Lernprozess zu. Dabei geht er von einem eigenständigen, sich aus innerem Antrieb heraus betätigenden Schüler aus, dem der Lehrer durch gezielte Reize und das bewusste Abverlangen von Handlungen in einem aufbauenden Prozess Bildungserlebnisse ermöglicht.

Guyer wirft auch die Frage auf, worin denn vor diesem Hintergrunde die Leistung des Lehrers bestehe, wenn doch der ganze Lernprozess durch den Schüler zu bewältigen sei. Guyer erachtet die Gesamtleistung des Lehrers in einer solchen Lernumgebung als erheblich, da diese Form des Lehrens eine besonders sorgfältige, zeitaufwändige „Vorbereitung“ erfordere. Laut Guyer besteht eine solche Vorbereitung aus zwei Schritten. Zunächst gelte es aus der „Ausgestaltung des Erworbenen“ durch den Schüler im Rahmen der dritten Stufe des Lernprozesses (Ausdruck) den Stand des Schülers festzustellen. Als Nächstes sei aus dieser Ausgestaltung „herauszulesen, was diesen Betätigungen als Gegenstand der nächsten Entwicklungsstufe gegeben werden soll“ (S. 78). Ziel sei der Aufbau eines zusammenhängenden, fundierten Wissens, und dafür müsse der „rechte Stoff“ ausgewählt werden. Der Lehrer habe sich zu überlegen, „was davon für den Stand der Klasse wichtig ist, was unter allen Umständen angeschaut, verarbeitet und ausgestaltet werden muss“ (S. 78). Obwohl schliesslich alle Fäden beim Lehrer zusammenliefen, müsse dieser „über dem Stoff und der kindlichen Arbeitsweise“ stehen und „in der Wechselwirkung zwischen Kind und Gegenstand die leise Umbiegung im gegebenen Augenblick veranlassen, dem wichtigen Punkt die nötige Nuance aufsetzen“ (S. 79).

Hier wird deutlich, dass Guyer dem Lehrer nach wie vor die zentrale Bedeutung beimisst, dass er jedoch gleichzeitig der Schülertätigkeit viel mehr Platz einräumen will, als dies damals allgemein üblich war. Zudem sollte der Unterricht nach Guyers Dafürhalten lernpsychologisch fundiert sein, wie er in den folgenden Worten klar zum Ausdruck bringt: „So hat natürlich dieser Unterricht seine Richtlinien, seine ‚Form‘; aber diese entspringt nicht aus der logischen Stellung des Lehrers zum Stoff, sondern aus der *psychologischen* [H.v.V.] des Kindes zum Gegenstand. Seine Basis ist der Arbeitsprozess des auffassenden Geistes; die ‚Lehrform‘ des Lehrers fusst also gänzlich auf der Arbeitsform des Schülers“ (S. 79).

### 3.2.5 Guyer über das Lesen und Erklären

Wiederum aus Anlass einer aktuellen Kontroverse verfasste Guyer 1929 einen Artikel mit dem Titel „Lesen – und Erklären?“. Er leitet seine Ausführungen mit den Worten ein: „Kein Schullesebuch mehr, individuelle Lektüre des Kindes, Erleben und freier Ausdruck! – so die Losung der kind- und zeitgemässen Schule. Sprachverwilderung! – so die Antwort aus dem Leben, das Anforderungen stellt“ (S. 439).

Guyer stellt Sprache und Lesen in den Kontext des sozialen Lebens, denn Sprache sei ei-

nerseits „ausgedrücktes und damit geformtes Erlebnis, dann, ihrem materiellen Bestand nach *Gemeinschaftserzeugnis*. Sie verpflichtet also einerseits zur *Formung* empfundenen Gehalts, andererseits zur *Einordnung* [H.v.V.] ins Gemeinschaftsgut“ (S. 439). Guyer bezeichnet das kindliche Bedürfnis nach „Ausdruck rein um des Ausdrucks willen“ als Grundlage für das Sprechen. Sprache sei eine Ausdrucksmöglichkeit für die kindliche Seele, daher müsse der Sprachunterricht Gelegenheit dazu bieten. Denn für ein Kind sei ein „Erlebnis erst dann ganze Erlebnis, wenn es auch ausgedrückt werden kann und darf“ (S. 439). Die Mitteilungsfunktion der Sprache erfordere jedoch eine bestimmte Form und bedürfe der Auseinandersetzung des Kindes mit dem Allgemeingültigen. Und so würde das Korrigieren durch den Lehrer wie auch das Feilen an der Sprache zur „Klärung durch Reibung“ und dadurch zur „ständigen Korrektur der Eigenentwicklung durch andere Entwicklung“ (S. 439) führen. Sprache sei aber auch Kunst und vor allem Denkförderung, denn oft erkenne man erst durch den Zwang zur Mitteilung, dass man etwas selber noch nicht wirklich erfasst habe.

Beim Lesen in der Schule stellt Guyer die Beziehung „Kind - Autor“ ins Zentrum. Zuerst müsse das Kind für sich alleine still lesen und die Mitteilung des Autors vor dem Hintergrund seines eigenen Erlebens aufnehmen. Dann erfolge die Kontrolle, indem zum Beispiel ein Schüler erzähle, was ihm geblieben sei, worauf die andern der Klasse ergänzten und korrigierten oder eigene Erlebnisse einbringen würden. Da nun aber die Mitteilungen des Autors immer von einem „überlegenen Standpunkt aus erfolgen“ würden, trete anschliessend der Lehrer durch das Einstreuen von Erklärungen, das Hervorheben von erkannten Beziehungen und das Hinweisen auf besondere Formen in Aktion, um dem Schüler zu verhelfen, „all die feinen und feinsten Glieder des Organismus eines Sprachganzen in ihrer Bedeutung zu erfassen“ (S. 440). Lesen werde so zur „Kleinarbeit gewissenhaftester Art, aber immer aus dem unmittelbaren Kontakt Kind und Autor geschöpft“ (S. 441). Nie dürfe sich der Lehrer dabei zwischen Kind und Autor stellen – sozusagen als Vermittler dessen, was der Autor nach Ansicht des Lehrers ausdrücken wollte. Die Aufgabe des Lehrers bestehe vielmehr darin, nur dort einzugreifen, „wo die Wechselwirkung stockt“. So könne sich das Kind an der Mitteilung eines Autors in zweierlei Hinsicht bilden: erstens vertiefe das Lesen sein Erleben und zweitens bereichere es seine Sprache.

### 3.2.6 Kommentar

Die besprochenen Schriften von Guyer lassen die folgenden Hauptstränge seines Denkens als Pädagoge und Lehrerbildner schon sehr früh sichtbar werden:

- Alles Tun in der Schule sollte sich primär am konkreten Leben mit seinen Anforderungen orientieren, denn: „Im Leben haben wir keine ständigen Erklärer und Deuter zur Hand,

vor uns liegt das Buch, die Zeitung, und die Auseinandersetzung damit ist unsere persönliche Sache“ (1929, S. 440).

- Sprechen und Lesen sind, wie sämtliche Tätigkeiten des Menschen, aus ihrer sozialen Funktion im Lebenskontext heraus zu verstehen.
- Lernen sollte von einer konkreten Tätigkeit bzw. von einem authentischen Bezug zum betreffenden Gegenstand ausgehen. Deshalb sind in der Schule wenn immer möglich konkrete Gegenstände als Lernobjekte zu verwenden.
- Erziehung, Bildung und Unterricht müssen psychologisch, vor allem lernpsychologisch fundiert sein.
- Bei allen didaktischen Überlegungen und Handlungen des Lehrers sollte der Denk- und der Lernvorgang des Schülers im Mittelpunkt stehen.
- Den Lehrern und Erziehern kommt hinsichtlich der geistigen Entwicklung des heranwachsenden Menschen eine zentrale Rolle zu, indem sie diesen über seine subjektiven Vorstellungen und Bedürfnisse hinausführen, ihm zu einer höheren Stufe der Einsicht in die Zusammenhänge und Bedeutung der Gegenstände verhelfen und ihn auch gesellschaftliche Anliegen und Aufgaben wahrnehmen lassen.
- Erzieher und Lehrer sollten in jeder Beziehung – intellektuell, persönlich, ethisch-moralisch – einen höheren Stand aufweisen als die Heranwachsenden.
- Erziehung und Bildung erfordern auf Grund ihres Wesens und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung eine Lehrerbildung auf tertiärer Stufe.

An dieser Stelle ist besonders hervorzuheben, dass Guyer bereits 1918 die Notwendigkeit einer umfassenden wissenschaftlichen Ausbildung sämtlicher Lehrpersonen auf tertiärer Stufe erkannte und diese auch vehement forderte. Erst 86 Jahre später, im Jahre 2004, war der Prozess der Institutionalisierung der Lehrerbildung auf tertiärer Stufe, die bis dahin von etwa 150 Lehrerbildungsinstituten gewährleistet worden war, in Form von rund 20 Pädagogischen Hochschulen in der ganzen Schweiz abgeschlossen.

### 3.3 Das pädagogische Hauptwerk

Vom pädagogischen Standpunkt aus betrachtet, stellen die „Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre“ Guyers bedeutendstes Werk dar. Es erschien erstmals am 26. November 1949, also ungefähr in der Halbzeit von Guyers Tätigkeit als Direktor des Zürcher Oberseminars. Dieses Werk stellt die Ausbeute seiner jahrelangen Berufstätigkeit als Lehrerbildner, seiner theoretischen Überlegungen als Pädagoge und seiner persönlichen Überzeugungen als

ein aktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmender Mensch dar. Viele der in diesem Werk dargelegten lernpsychologischen Elemente griff Guyer drei Jahre später in seinem Buch „Wie wir lernen“ in erweiterter Form wieder auf, wobei er den Fokus auf das Lernen in Schule und Unterricht richtete.

### 3.3.1 Einleitende Gedanken

Im Vorwort zu den „Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre“ (1949) hält Guyer fest, er beabsichtige mit seinem Werk, die „innere Ordnung“ der drei im Menschen wirkenden Mächte „Gesinnung“, „Besinnung“ und „erlernbare Fertigkeiten“ zu erhellen und deren Zusammenhang mit „Erziehung“, „Bildung“ und „Ausbildung“ aufzuzeigen. Bei seiner Darlegung wolle er wissenschaftlich und allgemeingültig bleiben und sein Werk deshalb als eigentliche Grundlegung für die konkrete Erziehung, Bildung und Ausbildung verstanden wissen.

Aus Funktion und Bedeutung der im Menschen wirkenden drei Mächte „Gesinnung“, „Besinnung“ und „Fertigkeiten“ im Kontext der konkreten Lebensaufgaben leitet Guyer eine Struktur des Erziehungsgeschehens ab. Er zeigt beispielsweise auf, dass die pädagogische Situation – entsprechend der Bedeutung der drei genannten Mächte – hierarchisch strukturiert sei, da sie ein Verhältnis zwischen einem verantwortungsfähigen Erwachsenen und einem noch unmündigen jungen Menschen darstelle, oder dass die Gesinnung die Grundlage für die Entscheidungen des Menschen bilde. Guyer unternimmt in diesem Werk den Versuch, das Erziehungs- und Bildungsgeschehen auf der Basis seiner philosophisch und psychologisch fundierten Anthropologie strukturell-funktional zu begreifen. Es handelt sich hier also um eine „Erziehungsphilosophie“ (Brezinka, 1978), oder mit Aebli's Worten ausgedrückt: Guyers Anliegen bestand darin, der Erziehung und der Bildung mit seinem Werk „eine solide *Psychologie* und eine tragfähige *Philosophie* als *Grundlage* [H.v.V.] zu geben“ (Aebli, 1972).

Guyer teilt sein Werk in sechs Abschnitte ein. In den ersten zwei Abschnitten mit den Überschriften „Wissen und Handeln“ sowie „Die Mächte der Gesinnung und das Erziehungsziel“ legt er seine Anthropologie dar. Im dritten und vierten Abschnitt befasst er sich mit den Eckpfeilern seiner Erziehungs- und Bildungsphilosophie, nämlich mit der Erziehung, der Bildung und der Ausbildung. Im fünften Abschnitt mit dem Titel „Äussere Mächte der Erziehung“ beleuchtet Guyer den Einfluss von Staat und Wirtschaft auf die Erziehung. Den fünften und letzten Abschnitt widmet er schliesslich den Themen Methode, Lehrerpersönlichkeit und Unterrichtsformen in der Schule.

### 3.3.2 Guyers Anthropologie

Bei der Herleitung seiner Anthropologie geht Guyer von einem Menschen aus, der zwar noch in die Natur eingebunden ist, dessen Leben aber vor allem gesellschaftlich-kulturell geprägt ist, so dass von daher ganz konkrete Ansprüche an ihn gestellt werden.

#### 3.3.2.1 Tun als zentrales Moment des menschlichen Daseins

Nach Guyer konkretisiert sich menschliches Leben alleine in menschlichem Tun: Ohne Tun kein Wirken, ohne Wirken kein Denken und ohne Denken kein Tun. Da der Mensch jedoch in dem, was er tue oder lasse, weitgehend frei sei<sup>156</sup>, komme – sobald er ein bestimmtes Ziel anstrebe – ein Moment der Entscheidung für oder gegen dieses Ziel mit ins Spiel. Jedem Tun sei deshalb das Moment der Entscheidung inhärent.

Im Zentrum von Guyers Anthropologie steht der auf die Wirklichkeit Einfluss nehmende und durch diese Wirklichkeit beeinflusste Mensch, dessen Ziel die Lebensbewältigung ist. Durch sein Tun<sup>157</sup> tritt der Mensch in Beziehung zur Wirklichkeit. Mittels seines Tuns baut er sich eine Vorstellung von der Wirklichkeit auf, und auf Grund dieser Vorstellung kann er die Wirklichkeit durch sein Tun beeinflussen, gestalten und verändern. Guyer begründet dies so: „Alles Wirkliche ist ein Tun; ‚Wirklichkeit‘ kommt von ‚wirken‘. Der Mensch ist jenes ‚Stück‘ Wirklichkeit, in welchem die letztere zum Bewusstsein ihrer selbst, aber auch zum Handeln kommt“ (1949, S. 17<sup>158</sup>). Mit dieser interessanten, auf einer modernen Sicht der Evolution des Bewusstseins basierenden Aussage (Monod, 1996, 1. Aufl. 1970), verknüpft Guyer die materielle und geistige Wirklichkeit miteinander. Dieser Sicht zufolge tritt die Wirklichkeit erst durch das Tun des Menschen in dessen Bewusstsein. Der Mensch ist dasjenige „Stück der [ursprünglich rein materiellen] Wirklichkeit“, das ein Bewusstsein hat. Die bewusste Vorstellung des Menschen von seiner eigenen Existenz, der Wirklichkeit und seinem Verhältnis zu dieser Wirklichkeit ist also laut Guyer alleine aufgrund seines Tuns möglich. Bei einem lernfähigen Wesen, wie es der Mensch in höchstem Masse sei, ermögliche erst die Aktivität das Zustandekommen eines Bildes von der Welt – und schliesslich auch eines

---

<sup>156</sup> Nach Guyer ist der Mensch zwar durch das Körperliche „verflochten in die Kausalität des physikalischen und chemischen Geschehens“ aber im Gegensatz zum Tier „sei der Instinkt ... beim Menschen gebrochen“. Dies habe die „Verfügbarkeit über die Fähigkeiten einerseits, über die Richtung der Strebungen andererseits“ zur Folge, was ihm eine weitgehend „freie Selbstbestimmung“ ermögliche (1949, S. 64-67).

<sup>157</sup> Laut Guyer wirkt die menschliche Natur mit ihren Bedürfnissen und Mächtigkeiten durch alle Formen des Tuns hindurch (1949, S. 17), wobei er mit menschlicher Natur die fundamentalen Triebe und Bedürfnisse des Menschen meint. Diese würden im Tun teilweise „ungebrochen“ - das heisst in ihrer ursprünglichen Kraft - und teilweise in spezifisch menschlicher Art „kultiviert“ zur Wirkung gelangen.

<sup>158</sup> Bei Verweisen auf Textstellen in den „Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre“ werden in den nun folgenden Abschnitten über dieses Werk nur noch die Seitenzahlen angegeben.

Bildes von sich selbst. Das Tun konstituiere demnach die Vorstellung des Menschen von der Wirklichkeit und von sich selbst. Die Verarbeitung des äusseren Tuns oder die Planung eines neuen Tuns verlangt nach Guyer innere, geistige Tätigkeit. Denn das äussere Tun des Menschen setze sich in seinem inneren Tun fort: dem Denken.

### 3.3.2.2 Drei Formen des äusseren Tuns

Das fundamentale Tätigsein des Menschen äussert sich laut Guyer in den Formen des „Schaffens“, „Gestaltens“ und des „Handelns“, die er wie folgt erläutert:

Mit „Schaffen“ ist die ursprünglichste Form des Tuns gemeint. Schaffen stellt einen „Eingriff in die äussere Welt“ dar und hat ein Produkt zum Resultat (S. 19). Wesensmerkmal des Schaffens ist also die Leistung.

Ein inneres Tun, das nach Verwirklichung in der Aussenwelt drängt und in einem Werk in seine vollkommene Form gebracht wird, bezeichnet Guyer als „Gestalten“. Gestalten gehört in den Bereich des Ästhetischen; innerlich ist es „Anschauung“ – verstanden als reines inneres Bild, ohne Beihilfe des Denkens – und äusserlich ist es „Formgebung“ (S. 18).

Ein Tun, bei dem die „verantwortliche Entscheidung“ besonders ins Gewicht fällt, bezeichnet Guyer als Handeln: „Das Handeln bedeutet die Mitte der menschlichen Existenz; das Sichentscheiden ist das eigentliche Wagnis inmitten der Wirklichkeit überhaupt“ (S. 17). Von seinem Wesen her sei Handeln keineswegs etwas, das „niemandem weh tut“, sondern im Handeln stehe „Wirkliches gegen Wirkliches“ (S. 19-20). Handeln bedeute, zwischen „gut und böse“ zu wählen, bedeute sich zu „entscheiden“. Im Gegensatz zum Schaffen und Gestalten, die Guyer als „unbeschwertes“ Tun bezeichnet, gehe dem Handeln das „Ringens mit sich selbst“ voraus, denn „mit dem Handeln steht der Mensch in der Verantwortung“ (S. 19).

### 3.3.2.3 Denken als inneres Tun

Dem motorischen, äusseren Tätigsein entspricht laut Guyer ein inneres, geistiges Tun, das Denken oder die „Besinnung“: „Besinnung, als innere Tätigkeit, hat nun offensichtlich die Aufgabe, alle andern Formen des Tuns, aber auch das dem Denken zugängliche aussermenschliche Wirken, zum Bewusstsein zu erhellen, zu erklären und zu begründen. Im Menschen sagen wir, kommt die Wirklichkeit zum Bewusstsein ihrer selbst“ (S. 33). Denken klärt also die Zusammenhänge zwischen der äusseren und der inneren Wirklichkeit und führt letztlich dazu, dass der Mensch sich dieser Zusammenhänge bewusst wird. Denken ist die Fortsetzung des äusseren Tuns, es ist inneres Tun. „Die Funktion des Denkens innerhalb des übrigen menschlichen Tuns hat also orientierenden Charakter“ (S. 33), schreibt Guyer und führt diesen Gedanken weiter aus: „Bewusstes Schaffen erfordert eine klare Planung des Vorgehens



und eine ebenso deutliche Vorstellung des zu erreichenden Ziels“ (S. 37). Das bedeutet, das Denken ist nicht nur jene Instanz, die die Wirklichkeit aufhellt, sondern die planende Instanz für alle Formen des Tuns. Denken hat demnach eine in die Zukunft reichende Funktion, denn: „Aus dem künstlerischen Tun erwächst Gestalt, aus dem Denken der Begriff. Gestalt ist einmalige Schöpfung, der Begriff Werkzeug zum erneuten Feststellen und Folgern“ (S. 18).

### 3.3.2.4 Mittelbare und unmittelbare Mächtigkeiten

Vitalität, Fähigkeiten und Begabungen subsumiert Guyer unter dem Begriff „unmittelbare Mächtigkeiten“<sup>159</sup>. Diese seien weder geistig noch ungeistig, also weder gut noch böse. Erst durch deren Gebrauch können sie – so sieht es Guyer – zum Guten oder zum Bösen führen, je nachdem, von welcher Gesinnung sie getragen werden. Natur und Geist stehen nicht etwa im Gegensatz zueinander „Weder die natürlichen Strebungen noch die unmittelbaren Mächtigkeiten stehen im Gegensatz zum Geistigen“ (S. 105), und zu den natürlichen Strebungen zählt Guyer „alle zur Befriedigung des Daseins notwendigen Bedürfnisse“, aber auch die „selbstverständlichen Massnahmen der Selbsterweiterung“ (S. 106). Die unmittelbaren Mächtigkeiten bezeichnen also geistige und psychische Potenziale des Menschen bzw. dessen konstitutionellen Grundlagen, die durch das Lernen entwickelt werden können.

Als „mittelbare Mächtigkeiten“ bezeichnete Guyer das Sittliche, den Glauben und die Liebe. Diese Mächte seien metaphysischen Ursprungs; durch sie werde der Mensch seiner selbst mächtig und damit in die Verantwortung gestellt (S. 105). Die mittelbaren Mächtigkeiten wurzeln nach Guyer zwar im Physischen und Psychischen, stehen aber ihrem Wesen nach darüber. Sie sind dafür ausschlaggebend, ob sich ein Mensch auf guten oder schlechten Wegen bewegt.

### 3.3.2.5 Handeln und Entscheiden

Einer der zentralen Sätze in Guyers Werk lautet: „Über den Menschen ist entschieden, dass er sich entscheiden muss“ (S. 17 u. S. 85). Das sich „Entscheiden-müssen“ und sich „Entschei-

<sup>159</sup> Guyer verwendet die Begriffe „Mächte“ und „Mächtigkeiten“ synonym. Mächtigkeit verwendet er jedoch im Sinne des Wirkens von geistigen Kräften. So enthalte zum Beispiel die Gesinnung die „mittelbaren Mächtigkeiten des Glaubens und der Liebe“. Er braucht den Begriff Mächtigkeiten aber auch im Sinne von geistigen Fähigkeiten, wenn er etwa von den „höheren Mächtigkeiten des Menschen“ spricht. Eigentlich beinhaltet der Begriff der „Macht“ genau dies, ist aber ursprünglicher, da Mächtigkeit von ihm abgeleitet ist. Nach Duden hat Macht sowohl die Bedeutung von „Befugnis und die Fähigkeit, über jemanden oder etwas zu bestimmen“, als auch von „etwas, das über besondere Kräfte, Einfluss, Mittel verfügt“. Das Adjektiv „mächtig“ werde in den Bedeutungen von „Macht, Gewalt habend“, „gross“ und „sehr“ verwendet. Macht leite sich aus dem altgermanischen Verb für „mögen“ ab, das ursprünglich so viel wie „können, vermögen“ bedeutet habe. Interessant ist, wie Guyer auf den Begriff der „Mächtigkeit“ kommt, denn eigentlich macht er hier einen Umweg, da der Begriff der „Macht“ der ursprüngliche ist und das, was Guyer als „Mächtigkeit“ bezeichnet, darin bereits enthalten ist. Guyer selber erwähnt, dass dieser Begriff eigentlich aus der Geologie stamme und von dort in die Philosophie und Theologie Einzug gehalten habe. Nach Murawski (1957) hat „Mächtigkeit“ in der Geologie folgende Bedeutung: „... (bergmännischer Ausdruck), Dicke eines Gesteinspaketes (Schicht, Bank, Flöz, Gang usw.)“.

den-können“ des Menschen hält Guyer für **das** Wesensmerkmal der menschlichen Existenz; sein Konzept von Erziehung und Bildung baut er daher grundsätzlich darauf auf. Entscheidung ist seiner Ansicht nach jedem menschlichen Tun inhärent, insbesondere jedoch dem eigentlichen Handeln.

Das Entscheiden ist also aus Guyers Sicht von grosser Tragweite, und zwar für das individuelle wie auch für das gesellschaftliche Leben: „... das Sichentscheiden ist das eigentliche Wagnis inmitten der Wirklichkeit überhaupt“ (S. 17), denn dadurch stelle sich der Mensch auf die Seite des Sittlichen<sup>160</sup> oder des Unsittlichen, des „Guten“ oder des „Bösen“. Daraus zieht Guyer den Schluss: „Mit dem Handeln steht der Mensch in der Verantwortung“ (S. 19). Da also das Entscheiden zum Handeln und die Handlung zur Verantwortung führt, räumt Guyer dem Problem der Entscheidung in seiner Pädagogik die höchste Priorität ein.

### 3.3.2.6 Handeln und Gesinnung

Die „massgebende Kraft“ für die verantwortliche Entscheidung bezeichnet Guyer (S. 31) – in Anlehnung an Schleiermacher – als „Gesinnung“<sup>161</sup>. Den Weg zur Entscheidung, der stets auch auf Wertung beruht, bringt die Gesinnung eines Menschen zum Ausdruck.

Die Gesinnung ist nach Walter Guyer das eigentlich Geistige<sup>162</sup> im Menschen. Sie ermöglicht dem Menschen die freie Entscheidung und damit seine Selbstbestimmung. Erst dadurch hebt sich der Mensch von den anderen Wesen der Natur ab. Den Inhalt des Geistigen bilden Sittlichkeit, Liebe und Glaube – also jene Elemente die Guyer als „mittelbare Mächtigkeiten“ bezeichnet. Sie sind seiner Vorstellung nach nicht natürlichen, sondern metaphysischen Ursprungs; sie sind es, die den eigentlichen Kern des menschlichen Wesens ausmachen. Sie bewegen den Menschen dazu, in dieser Welt zu wirken; sie reichen aber auch in eine Welt hinein, die über diese Wirklichkeit hinausgeht. Es ist letztlich die Gesinnung, die die Fertigkeiten und Begabungen des Menschen „beseelt“, ihnen eine bestimmte Richtung und Ausprägung

<sup>160</sup> Zum Begriff der Sittlichkeit bei Guyer: Sitte bedeutet nach Duden: „1. etwas, was in einer bestimmten Gemeinschaft in langer Zeit feste Gewohnheit geworden ist, ... 2. Gesamtheit von Normen, Grundsätzen und Werten, die für eine Gesellschaft grundlegend sind“. Der zweite Punkt kann demnach sowohl diese Grundsätze selber als auch das Verhalten danach bezeichnen. Guyer verwendet den Begriff im zweiten Sinne., d.h. er meint damit das, was allgemein als gut anerkannt wird oder eben kurz das Gute.

<sup>161</sup> Gesinnung: durch Werte bestimmte innere Einstellung eines Menschen, die als Motivation oder innere Zielorientierung in entsprechenden Urteilen und Handlungen wirksam werden bzw. i.d.R. daraus abgeleitet werden kann. Sie bringt die sittliche Gesamthaltung eines Menschen zum Ausdruck und kann im Einzelnen von aufgeschlossen-freundlich bis hin zu ablehnend-feindlich sein. Die Gesinnung stellt eine dem subjektiven Gewissen verpflichtetes Wissen dar, das jedoch auch Gegenstand der Überlegung und bewussten Wahl werden kann. Unter einer 'reinen' Gesinnung – dem Leitbegriff der Gesinnungs-Ethik – versteht man den Willen zum Guten um des Guten willen (Brockhaus).

<sup>162</sup> Mit dem Geistigen bezeichnet Guyer die Möglichkeit des Menschen zu ethischem oder moralischem Handeln. Das Geistige ist jene Eigenschaft des Menschen, die ihn von der restlichen Natur abhebt: „Weil hier [in der Natur ausserhalb des Menschen] nur natürliche Strebungen und natürliche Mächtigkeiten am Werk sind, gibt es im Bereich der aussermenschlichen Natur weder Geist noch Ungeist, weder Sittliches noch Unsittliches, weder Gutes noch Böses“ (1949, S. 106).

gibt und ihnen damit Vitalität verleiht (S. 105.). Ist die Besinnung laut Guyer die klärende und orientierende Instanz, so ist die Gesinnung die wertende und leitende und damit die höchste Instanz.

Das freie Entscheidungsvermögen des Menschen hält Guyer jedoch keinesfalls für unproblematisch. Im Gegenteil: Er spricht von der „Spannung oder Konfliktlage, in welche der Mensch durch die Notwendigkeit der Entscheidung gestellt wird“ (S. 63), und stellt die menschliche Zerrissenheit der tierischen Ganzheit gegenüber: „Die Befriedigung der nur natürlichen Bedürfnisse verleiht dem Tier eine ungebrochene Ganzheit“ (S. 64). Im Gegensatz dazu legt der Mensch „ein Streben nach Besitz, Geltung und Macht“ an den Tag, das „weit über alles Notwendige der Bedarfsdeckung hinausgeht“ (S. 64). In diesem Moment beim Menschen, das Guyer als „Selbsterweiterung“<sup>163</sup> bezeichnet, erkennt er das eigentlich Konflikthafte im menschlichen Leben. Denn das alleinige Streben nach Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse – wie dies auf das Tier zutrifft – führe keineswegs zu Konfliktsituationen. Erst ein Streben, das über das eigene Selbst hinausgehe, bringe das Moment der Entscheidung für das Gute oder das Böse ins Spiel.

Für Guyer war eines gewiss: Der Mensch benötigt über die Möglichkeiten zur Befriedigung seiner biologischen Bedürfnisse hinaus eine „Atmosphäre des Wirkens“, ohne die er seiner „Aufgabe zu gestalten, zu schaffen und zu handeln, nicht gerecht zu werden vermag“ (S. 67). Das fundamentale Problem für den Menschen sah Guyer im „Versuchungscharakter der biologischen Güter und Werte“ (S. 67), denn „dem ausgesprochenen Zug des Menschen nach Besitz, Geltung und Macht haftet an sich etwas für Gesinnung und Gewissen Gefährliches, ja Dämonisches und Satanisches an“ (S. 68). Deshalb komme es darauf an, „wie die Bedürfnisse des Leibes und alles Naturhaften aus der Gesinnung heraus bewältigt werden“ (S. 68). Das heisst, der Mensch muss nicht zwangsläufig in Konflikte geraten, sondern er kann Kraft seiner Gesinnung über sein eigenes Tun und Streben verfügen.

An diesem Punkt wird nun auch klar, was Guyer unter Verantwortung versteht: „Durch die Gegenwart des Guten und des Bösen im Menschen ist also darüber entschieden, dass er in Verantwortung steht“ (S. 69). Das Gute in der menschlichen Gesinnung bezeichnet Guyer als das „Sittliche“, das Böse dagegen als das „Unsittliche“: „Das erste Geistige nun ist das *Sittliche* [H.v.V.] mit seinem ‚Organ‘, dem Gewissen. Das Sittliche ist der Anwalt dessen, was sein soll ... sein Gegenpol ist das Unsittliche ...“ (S. 68). Doch erst dieser Gegenpol mache den Menschen zum Menschen:

Erst das Sittliche und das Unsittliche geben dem Menschen die Möglichkeit, seiner selbst mächtig zu sein und alles Tun unter die Richtschnur des Gewissens zu stellen; aber sie geben ihm nicht nur die Möglichkeit dazu, sie stellen ihn jederzeit in die Notwendigkeit der Entscheidung. Gäbe es nur die eine

<sup>163</sup> Allerdings erwähnte Guyer, dass „die Beobachtung einer Hackordnung bei gewissen Tieren, die unerbittliche Verteidigung einer ‚Merk‘- und ‚Wirkosphäre‘ bei andern“ (S. 63) darauf hindeute, dass es auch bei ihnen Verhaltensweisen gebe, die über die reine Selbsterhaltung hinausgingen.

Möglichkeit entweder des Sittlichen oder Unsittlichen, so wäre der Mensch der Entscheidung und damit auch der Verantwortung enthoben. (S. 69)

Hier stellt sich die Frage, inwieweit der Mensch nach Guyers Ansicht in seinen Entscheidungen frei ist. Guyers Antwort lautet:

Natürlich setzt verantwortliche Entscheidung die Freiheit des Menschen so gut voraus, wie diese letztere ihren Sinn erst durch die Notwendigkeit der ersten erhält. Des eigenen Tuns mächtig sein kann der Mensch nicht ohne jene Autonomie der Person, die ihn zum eigentlichen Subjekt des Handelns macht. Ausgeliefertsein an dunkle Triebe, an den Willen anderer, reine Suggestibilität würden jenen innersten Kern aufheben, der erst ein lebendiges Wesen zu Subjekt und Person macht. (S. 69)

Dass der Mensch „dunklen Trieben“ ausgeliefert und damit in seiner Verantwortlichkeit eingeschränkt sein kann, verstehen wir spätestens seit Freuds, Jungs und Adlers Erkenntnissen über die Auswirkungen von frühen Kindheitserlebnissen und der Wirkung des Unbewussten. Dennoch betrachtet Guyer den Menschen aus philosophischen und ethischen Gründen als autonomes Wesen, und als solches muss ihm die Freiheit der Entscheidung und damit auch die Verantwortung dafür zugestanden werden.

Das Gute zu wollen, heisst nach Guyer sich den Versuchungen von Besitz, Geltung und Macht zu widersetzen. Wenn dies dem Menschen gelinge, so verfüge er über die „natürlichen Mächtigkeiten“, was seine persönliche Unabhängigkeit ermögliche. Vor den drastischen Folgen des Bösen in der Gesinnung warnt Guyer eindringlich:

Schlechte Gesinnung bedeutet also im Grunde immer ein Ausgeliefertsein; die Bejahung des Bösen, obschon aus der Freiheit stammend, führt mit jeder neuen Entscheidung zur Ohnmacht und also Aufhebung der Freiheit, und die Selbstmächtigkeit, in einzelnen unsittlichen Handlungen vom Bösen zugelassen, degeneriert zur Eigenmächtigkeit und endet im Chaos. (S. 75)

Guyer ist also der Meinung, dass der innere Kampf für das Gute Kräfte frei mache, während das Sich-dem-Bösen-Überlassen zur Zerstörung der Gesinnung und damit zur Auflösung der inneren Kräfte führe (S. 75).

In diesem Zusammenhang sind Guyers Ausführungen über die Entstehung der Gesinnung beim Menschen aufschlussreich. Seiner Ansicht nach ist Gesinnung nicht einfach gegeben, sondern muss erkämpft werden; dazu bedarf es sowohl des „äusseren Handelns und Entscheidens“ als auch des „inneren Handelns und Entscheidens“. Einzig „das Hineingestelltsein in äussere Entscheidungen“ – das heisst, die aktive Teilnahme am Leben – wirke gesinnungsbildend, denn erst Situationen, in denen Entscheide gefordert werden, lösen gemäss Guyer ein inneres Ringen um Bedürfnisse und Werthaltungen aus: „Gesinnung muss selber vorweg erkämpft werden, denn die Wirklichkeit stellt den Menschen vor immer neue Entscheidungen, und mitten in diesen Entscheidungen ist er hin- und hergetrieben“ (S. 63). Doch erst das innere Handeln, das Nachdenken über Erlebtes und in die Tat Umgesetztes und das wertende Stellungnehmen dazu führten zu „Tiefe“ und „Gehalt“ in der Gesinnung (S. 62). So trage die Haltung eines Menschen dem Leben und seinen Aufgaben gegenüber das „Gepräge vorausgegangenen inneren Handelns, des Ringens mit sich selbst“ (S. 22).

### 3.3.2.7 Die Gesinnung und das Sittliche

Die Gesinnung ist der Ort der Entscheidung, das Sittliche die Entscheidungsgrundlage. Guyer sagt, das Sittliche sei zusammen mit dem dafür zuständigen „Organ des Gewissens“ der „Anwalt dessen, was sein soll“ (S. 68). Das Sittliche ermögliche dem Menschen einerseits die Verfügung über seine „natürlichen Mächtigkeiten“ und bedeute andererseits „Selbstmächtigkeit des Menschen über sein Tun und Streben im Dienste des Guten“ (S. 74 u. S. 81).

Das Sittliche befähigt also den Menschen dazu, seine körperlichen Regungen und Bedürfnisse unter Kontrolle zu halten und dadurch zur „inneren Sammlung“ zu gelangen. Das Sittliche führt jedoch auch über den individuellen Menschen hinaus, indem es ihm ermöglicht, aus freiem Entschieden das zu tun, was von Gesellschaft und Kultur allgemein als gut und richtig betrachtet wird oder von der Sache her erforderlich ist. Damit gibt das Individuum seinen subjektiven Standpunkt auf und orientiert sich an objektiven, allgemeingültigen Massstäben und Werten. Das Sittliche beinhaltet also die für das Zusammenleben der Menschen notwendigen Regeln, Werte und Normen.

Das sittliche Verhalten des Menschen weist nach Guyer unterschiedliche Stufen auf. So liessen sich Verschlagenheit, Bescheidenheit und Hingabe – die letztere stelle eine der höchsten sittlichen Qualitäten dar – auf einer Stufenfolge des Sittlichen einreihen. Die Stufen resultieren nach Guyers Ansicht aus der „Anfechtbarkeit des Menschen durch das Böse“, und für ihn steht fest, „dass kein Mensch gegen unsittliches Handeln gefeit ist“ (S. 72.). Das heisst, je erfolgreicher eine Mensch gegenüber diesen Anfechtungen bestehen kann, desto höher ist seine Gesinnung einzuschätzen.

Guyer stellt sich gegen eine Relativierung des Sittlichen oder Guten: „... das Gute bleibt, was es ist, es lässt keine Grade“ (S. 70) zu. An anderen Stellen weist er darauf hin, was es für eine Gesellschaft letztlich bedeute, wenn sie ihre Normen und Werte in Grade der Erreichbarkeit aufzuteilen beginne (so z. B. im Strafverfahren). Die Werte und Normen würden dadurch verflachen und schliesslich ihre Bedeutung verlieren. Daher dürften sie in ihrem Absolutheitsanspruch nicht angetastet werden, ansonsten würden sie nicht länger als Massstab und Orientierung für das menschliche Verhalten dienen (S. 78). Guyer wendet sich auch gegen die Charakterisierung des Guten und des Sittlichen als Werte oder Wertklassen, denn dadurch würden sie zu „Werten unter anderen Werten“ degradiert, zu Objekten der subjektiven Einschätzung, des Vorziehens oder des Ablehnens (S. 81).

Nach Guyer erhebt also das Gute dem Menschen gegenüber einen Absolutheitsanspruch, der ihn zum Kampf für das Sittliche und zur Formung seiner Gesinnung aufruft. Dennoch kann Guyer Kants Ethik mit ihrem absoluten Imperativ – den er als formal, regelhaft und bloss vernunftmässig bezeichnet – nicht vollumfänglich bejahen. In diesem Zusammenhang führt Guyer über das Sittliche aus:

Bleibt es bei der Bedingtheit eines alle andern Möglichkeiten ausschliessenden Entschlusses, beim Ernst und der Verlässlichkeit des Entweder-oder, oder kennt es auch den mittleren Weg der Zusammenspannung von Gegensätzen? Wir meinen, beides gehöre zu ihm, und sein Wesen bestehe eben darin, weder eng und gewaltsam noch charakterlos und unverlässlich zu werden. (S. 293-294)

Nicht nur was das Sittliche anbelangt, sondern auch in Bezug auf das Seelenleben hält Guyer die dialektische – und nicht die absolute – Betrachtungsweise für angebracht, denn er ist der Meinung, „dass nicht nur für das Verstehen der Seele, sondern auch für ihre *Entfaltung* [H.v.V.] eine Bewegung in ‚Kreisen‘ notwendig sei“ (S. 294).

### 3.3.2.8 Glaube und Liebe

Liebe und Glaube sind laut Guyer die stärksten Mächte in der Gesinnung eines Menschen: „Liebe tut das Gute, weil sie es in sich hat, das Sittliche ist Anstrengung dafür“. Und „im Glauben kann der Mensch nicht mehr selbstherrlich und eigenmächtig sein, weil es jetzt nur noch *eine* Herrlichkeit und *eine* [H.v.V.] letzte entschiedene Mächtigkeit gibt“ (S. 89). Das Sittliche stellt den Bezug zur Gesellschaft und zum Leben her, der Glaube den Bezug zur Transzendenz, und die Liebe steht verbindend dazwischen. Obwohl Glaube und Liebe für Guyer über dem Sittlichen stehen, bedürfen sie des Sittlichen: „Das heisst nicht, dass Liebe und Glaube etwa der ‚Zensur‘ des Sittlichen unterstehen, aber sie gewinnen erst Gestalt im sittlichen Tun“ (S. 82).

Liebe und Glaube stehen gemäss Guyer in engem Zusammenhang: „Liebe ist Begnadung, und sie ist es erst recht durch den Glauben. Sie steht also wie der Glaube über dem Sittlichen“ (S. 89). Und an anderer Stelle schreibt er: „Der Glaube nimmt dem Menschen die Eigenmächtigkeit, die Liebe führt ihn zum andern, trotz dessen Eigenmächtigkeit. Der Glaube kennt keine Willkür, die Liebe keine Ausnahmen“ (S. 90).

In der Transzendenz erblickte Guyer einen Wirklichkeitsgrund hinter der Wirklichkeit, im Glauben sah er die letzte Begründung des Sittlichen. Transzendenz und Glaube, die sich nach seiner Vorstellung wesensmässig entsprechen, seien erkenntnismässig oder begrifflich nicht zu fassen, sondern nur der Offenbarung zugänglich: „Aber Glaube ist nur dadurch möglich, dass sich der Mensch samt seiner Freiheit nochmals in die Unbedingtheit des Unbedingten stellt“ (S. 86).

Allerdings betrachtet Guyer den Glauben nicht etwa als eine Bedingung für Sittlichkeit: „Auf jeden Fall wäre es höchst selbstgerecht und also unsittlich, einem Menschen von guter Gesinnung eine hochentwickelte Sittlichkeit abzusprechen, nur weil er nicht zum Glauben oder zu einem bestimmten Bekenntnis gelangte“ (S. 87). Andererseits betrachtete er den Glauben auch nicht als Garanten für eine hochentwickelte Sittlichkeit, denn „sowohl fromme wie bekenntniseifrige Leute [seien] vor höchst unsittlichen Handlungen nicht gefeit“ (S. 87).

### 3.3.2.9 Handeln und Besinnung

Im Zentrum von Guyers Anthropologie stehen also zwei Wesensmerkmale: das Tun als fundamentales Aktivsein und das Vermögen zur freien Entscheidung. Die Gesinnung ist das Organ der Entscheidung. Welche Rolle übernimmt nun aber das Denken, die Vernunft – nach Guyers Bezeichnung die Besinnung – in diesem Kontext?

Der Besinnung, also dem Denken, als „innerer Tätigkeit“, ordnet Guyer im Zusammenhang mit dem Handeln die Funktion der „aufhellenden“ oder „orientierenden Instanz“ (S. 33) zu. Dies versteht er insofern in einem fundamentalen Sinne, als „im Menschen die Wirklichkeit zum Bewusstsein ihrer selbst kommt“ (S. 33). Das Denken habe also Erkenntnisfunktion, aber auch die Aufgabe, „alle andern Formen des Tuns, aber auch das dem Denken zugängliche aussermenschliche Wirken, zum Bewusstsein zu erheben, zu erklären und zu begründen“ (S. 33). Das Denken ermögliche dem Menschen, seinem Schaffen, Gestalten und Handeln innerhalb des allgemeinen Tuns „je einen besonderen Inhalt und eine besondere Struktur“ (S. 32) zu verleihen. Dabei weist er der Sprache eine bedeutende Funktion zu, denn dank dieser Fähigkeit sei der Mensch im Stande „alles nochmals ins klärende, orientierende Bewusstsein“ (S. 35) zu erheben und ändern die Inhalte seines Bewusstseins mitzuteilen.

Dem Denken kommt also eine theoretische Funktion zu, die aber untrennbar mit dem praktischen Tun, dem Gestalten, Schaffen und Handeln verbunden sei. Nach Guyer ist „alles Wirkliche ein Tun“ (S. 33); somit ist das Denken einerseits die theoretische Form des Tuns, andererseits kommt es dem Tun wiederum zugute, denn „es gibt kein menschliches Tun ohne die Dazwischenkunft des Bewusstseins, ohne die orientierende Instanz des Denkens“ (S. 34). Alles Denken, alles Bewusstsein setzt also beim Tun ein. Denken ermögliche etwas *über* die Objekte des Tuns auszusagen und werde dem Tun dadurch dienstbar.

### 3.3.2.10 Besinnung und Gesinnung

Unter Besinnung versteht Guyer jene Dimension, die das allgemeine Tun *und* das Entscheiden als „erhellende Instanz“ orientierend unterstützt. Als Synonyme für Besinnung verwendet er auch die Begriffe Denken, Überlegen und Bewusstsein. Die Besinnung beinhaltet das Weltwissen eines Menschen sowie das Vermögen, damit umzugehen. Im Hinblick auf das Tun habe das Denken die Funktion, die „Mittel zum Erreichen des Ziels bereitzustellen und das Tun zu lenken“ (S. 38). Denken sei also nicht nur zur Planung und Durchführung jeglicher Tätigkeit notwendig, sondern auch zur Klärung des Ziels sowie der erforderlichen Mittel, um dieses Ziel tatsächlich zu erreichen. Doch sei die Besinnung auch in Bezug auf die Gesinnung unerlässlich. Die Besinnung kläre nämlich die Motive sowie die möglichen Wege, die zum Ziel führen, denn auch bei der lautersten Gesinnung müsse der Mensch über genügend Kenntnisse verfügen, wenn er nicht Irrtümern und Fehlentscheidungen unterliegen wolle.

Handeln ist jedoch nach Guyers Dafürhalten nur insofern von der Besinnung abhängig, als es stets ein Wissen über den Gegenstand voraussetzt. Bezüglich einer bestimmten Situation bedürfe es jedoch der Auswahl und Bewertung des Wissens, und dies erfolge durch die Gesinnung. Gesinnung spitzt sich also bei Guyer auf den schmalen Bereich der Auswahl von Wissen und der Entscheidung über dessen Anwendung zu. Die Gesinnung ist bei Guyer die wertende Instanz für das Handeln.

Guyer fasst die Bedeutung der Besinnung im Hinblick auf das Tun und die Gesinnung mit den folgenden Worten zusammen:

So ergibt sich also, dass Bewusstsein und Denken einerseits der Aufhellung aller Inhalte des menschlichen Tuns dienen und durch die sprachliche Mitteilung diese Inhalte aus latentem Schlummer wecken und bereichern können, andererseits Zwecke und Mittel dem Schaffen, Motive und Wege dem Handeln aufzeigen. (S. 399)

Überall dort, wo im täglichen Leben das Geschäft, der eigene Vorteil, der ausdrückliche Nutzen oder die Art der Durchführung einer Tätigkeit von Bedeutung ist, tritt nach Guyers Ansicht der Anteil des Gesinnungsmässigen gegenüber der Besinnung mehr oder weniger stark in den Vordergrund, die Besinnung sinkt jedoch nie ganz bis auf Null, weil dem Menschen die Verantwortung für seine gesamte Lebensführung obliegt.

### 3.3.2.11 Wollen und Fühlen

Laut Guyer entspringt letztlich alles Tun des Menschen dessen Streben nach Bedürfnisbefriedigung. Wird dieses Streben bewusst vom Menschen bejaht, so wird es zum „Wollen“. Wollen beinhaltet demnach „die bewussten Strebungen nach Bedürfnisbefriedigung, nach Erkenntnis, nach dem Gestalten, Schaffen und Handeln“ (S. 61). Das Wollen ergibt sich aus dem Streben des Menschen nach Befriedigung der grundlegenden Bedürfnisse, der Entscheid zu einem bestimmten Tun hingegen geht dem Wollen voraus; somit unterliegt das Wollen nicht der Gesinnung.

Zur Bedeutung der Gefühle äussert sich Guyer wie folgt: „Das Fühlen sodann verleiht all jenen Strebungen den belebenden Akzent; in ihm manifestiert sich subjektiv Erfolg oder Misserfolg der letztern“ (S. 61). Die Gefühle sind demnach lediglich Indikatoren für den Grad der Bedürfnisbefriedigung und vermögen somit niemals direkt ein Tun auszulösen: „Es wäre also falsch, die Strebungen selbst aus dem Fühlen hervorgehen zu lassen; das Umgekehrte ist richtig“ (S. 62). Gefühle begleiten also das Tun des Menschen und verstärken oder vermindern dieses Tun, doch eine konstituierende Bedeutung kommt ihnen dabei nicht zu (S. 80). Das Entscheidende spielt sich vielmehr in der Gesinnung eines Menschen ab – auch was die Gefühle betrifft: „Gerade aber so einfache Arten der Affekte wie etwa Hass oder Ressentiment zeigen deutlich, dass hier für die Lenkung des Tuns wieder die primäre Instanz des Handelns, die Gesinnung, auf den Plan tritt“ (S. 62). Gefühle haben demnach nicht etwa An-



triebscharakter; dieser resultiert alleine aus dem Streben nach Bedürfnisbefriedigung, dem fundamentalen Tun des Menschen. Daraus erwächst das Wollen, dessen Ausführung von Gefühlen begleitet ist; das dominierende Element dabei ist jedoch die Gesinnung: „Wollen, Denken und Fühlen besagen an sich gar nichts über die Beschaffenheit des Menschen, es kommt vielmehr darauf an, welche Richtung ihnen die Gesinnung weist“ (S. 62).

### 3.3.2.12 Die Lernfähigkeit des Menschen

In seinen „Grundlagen“ definiert Guyer das Lernen des Menschen als ein „Wirksammachen der Erfahrung als Antizipation von Möglichkeiten für das zukünftige Tun des Menschen, sei dies nun Denken, Schaffen, Gestalten oder Handeln“ (S. 208).

Die Grundlage der Lernfähigkeit des Menschen sieht Guyer in dessen mnemischen Fähigkeiten, die das Lernen im ursprünglichen Sinn ermöglichen, nämlich durch Übung und Gewöhnung. Mit dem Konzept der Mneme, einem fundamentalen Prinzip des Lernens bei allen Organismen, greift Guyer auf eine Theorie von Robert Semon aus dem Jahre 1904 zurück, die bereits zur Zeit ihrer Publikation umstritten war und bald darauf in Vergessenheit geriet. Darauf baut nach Guyer als zweites höheres Prinzip des Lernens das assoziative Reiz-Reaktionslernen im Sinne des Behaviorismus auf. Guyer erkannte aber, dass die Behavioristen mit ihrer Theorie der bedingten Reflexe nur für einen Teil des Lernens recht hätten, „eben nur für ‚Reaktionen‘“ (S. 212). Beim Menschen führt nach Guyer die Lernfähigkeit jedoch über das bloße Reagieren hinaus, denn „zum Griff kommt bei ihm der ‚Begriff‘ hinzu“ (S. 212). Der Mensch besitzt die Gabe, Erfahrungen mittels Zeichen zu rekonstruieren, und das ermöglicht ihm, „zwischen Reiz und Reaktion das *Wissen* [H.v.V.] einzuschalten“ (S. 213), was die Struktur seines Lernens in entscheidender Weise modifiziert. Dadurch dass der Mensch im Stande ist – argumentiert Guyer weiter –, Erfahrungen mit Hilfe von Symbolen und Begriffen festzuhalten, kann er sich eine Vorstellungswelt aufbauen; damit ist Bewusstheit und Einsicht möglich, und der Weg zu einer Ökonomisierung des Lernens steht ihm offen, denn er ist nunmehr fähig, seinen Lernbesitz auf neue Sachverhalte zu transponieren (S. 213).

Damit sind im Prinzip alle Elemente einer modernen kognitiven Theorie des Lernens bei Guyer bereits im Kern vorhanden. Als eines der wichtigsten Instrumente dieser höchsten Form des Lernens erachtet Guyer die Sprache, die als ausdifferenziertes Zeichensystem die Reproduktion von früher Erlebtem und Erfahrenem überhaupt erst ermöglicht. Die Sprache stellt nach Guyer „jenes Zeichengefüge dar, in welchem sämtliche Erfahrungen der Menschheit sozusagen potentiell aufgespeichert sind. Ein Wort genügt, um eine frühere Situation wieder aufleben zu lassen – freilich nicht als solche, sondern in Form der Vorstellung“ (S. 214).

In aller Deutlichkeit hebt Guyer hervor: „Lernen bedeutet immer Erfahrung als ein *Tun* [H.v.V.]. Nur durch *Tun* entsteht Berührung mit der Wirklichkeit“ (S. 217-218) und Lernen sei „Anpassung durch Aktivität“ (S. 218). Guyer gelangt zum Schluss, dass der Erwerb von Wissen in einem Dreierschritt erfolge: „Erfahrung – Vorstellung – Zeichen“ (S. 219). Diese Abfolge ist für Guyers pädagogische und didaktische Überlegungen von zentraler Bedeutung. Erstens schliesst er daraus: „Es gibt keine direkte ‚Verpflanzung‘ von Vorstellungen von einem Kopf aus in den andern durch das Mittel des Wortes, sondern nur ein Wecken und Modifizieren vorhandener Vorstellungen durch das Wort, wenn vorher die Erfahrung gemacht wurde“ (S. 219). Zweitens wendet er sich gegen eine „Verselbständigung des Wissens“, denn das Wissen müsse immer in den Rahmen einer konkreten Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit eingebaut werden (S. 221).

### 3.3.3 Erziehung, Bildung und Ausbildung und deren anthropologische Grundlagen

Guyers anthropologische Grundlagen lassen sich wie folgt zusammenfassen: Der Mensch ist durch sein fundamentales Streben nach Befriedigung der Bedürfnisse – ein Streben, das sich in seinem *Tun* äussert – den Ansprüchen des Lebens unterstellt. Durch sein *Tun* kommt er mit der Wirklichkeit in Kontakt, durch sein Denken fasst diese Wirklichkeit in seinem Bewusstsein Fuss, dank seinem Bewusstsein ist er in der Lage, sein *Tun* zu planen und auf die Wirklichkeit Einfluss zu nehmen. Das äussere *Tun* setzt sich fort in einem inneren *Tun*: in der „Besinnung“, dem Denken. Dem Denken kommt im Hinblick auf das *Tun* bloss eine orientierende Funktion zu, weshalb es zwar richtig oder falsch, aber nicht gut oder böse sein kann. Im Rahmen des äusseren *Tuns* des Menschen bezeichnet Guyer dasjenige *Tun*, das den Kategorien Gut oder Böse zugeordnet werden kann, als Handeln. Handeln ist also nach Guyer ein *Tun*, das einerseits der (mehr oder weniger) freien Entscheidung unterliegt; andererseits aber auch auf die Wirklichkeit eines anderen Wesens Einfluss nimmt. Insofern ist das Handeln – indem es sittlich oder unsittlich sein kann – den ethischen Kategorien Gut und Böse unterstellt. Es ist also letztlich das Entscheidungsvermögen, das den Menschen zum Menschen macht. Die wertende und entscheidende Instanz hinsichtlich des Handelns bezeichnet Guyer als „Gesinnung“. Jedes *Tun* verlangt aber auch ein „Wissen und Können“, das sich der Mensch dank seinen Fähigkeiten und seinem Lernvermögen aneignen kann.

Das hier umrissene Menschenbild bildet die Grundlage für Guyers Konzeption von Erziehung, Bildung und Ausbildung. Die „Erziehung“ zielt demnach auf die „Gesinnung“, die „Bildung“ hat die „Besinnung“ zum Inhalt, die „Ausbildung“ schliesslich hat die Entwicklung der „Fähigkeiten“ sowie den Aufbau von „Können“ zum Ziel: „Was zuerst durch Lernen erreicht wird, sind immer Fertigkeiten, und alles Lernen bedeutet darum Ausbildung. Für die

Bildung müssen die tieferen Schichten der Eignung und Besinnung hinzukommen, und Gesinnung als solche ist schon gar nicht lernbar“ (S. 209). Die Gesinnung kann nur über Erziehung beeinflusst werden und zwar in dem Sinne, dass über sie versucht wird, die Bereitschaft für sittliches Handeln zu legen. Deshalb hat nach Guyer der Begriff der Erziehung als der umfassendere zu gelten. Er hat es mit dem zentralsten Anliegen des Menschen zu tun – ohne ihn verlieren auch Bildung und Ausbildung ihren höhern Wert (S. 125).

### 3.3.4 Guyers Erziehungstheorie

Menschsein heisst nach Guyer, aus einer entwickelten Sittlichkeit heraus verantwortlich zu handeln. Erziehung hat die Aufgabe, dem heranwachsenden Menschen auf dem Weg zu diesem Ziel zu helfen.

#### 3.3.4.1 Das Wesen der Erziehung und ihr Ziel

Inhalt und Ziel der Erziehung ergeben sich aus der Perspektive von Guyers Anthropologie ganz von selbst: „Wenn verantwortliches Handeln die Mitte der menschlichen Existenz bedeutet, so macht das Hinführen zu dieser Mitte das zentrale Anliegen aller Erziehung aus“ (S. 27).

Verantwortliches Handeln ist jedoch für Guyer nur aus dem Geistigen, aus der rechten Gesinnung heraus möglich. Deshalb ist Erziehung das Bestreben, „dem jungen Menschen zu helfen, in all seinem Tun das Geistige wirksam zu machen“, denn „unter Führung des Geistes gewinnen alle Formen menschlichen Tuns Sinn und Richtung. Das Denken, als innere Tätigkeit, wird zur Besinnung; Schaffen und Gestalten werden zur Aufgabe, und insgesamt unterstehen sie verantwortlicher Entscheidung als der Mitte der menschlichen Existenz“ (S. 120).

Das Geistige kann sich also nach Guyers Verständnis nur auswirken, wenn auch die Besinnung, das Gestalten sowie die Fähigkeiten und Begabungen ins erzieherische Geschehen einbezogen werden. Da es darum geht, in allem Tun das Geistige wirksam werden zu lassen, kann Erziehung auch bei jedem Tun ansetzen. Das Ziel besteht darin, die Strebungen in allem Tun in die richtigen Bahnen zu lenken und zu beherrschen: „Fehlerziehung leitet die Strebungen falsch und erzeugt natürlich auch Gefühlsreaktionen mit fatalen Begleiterscheinungen“ (S. 295).

Dadurch dass – laut Guyer – zum einen nur der Erwachsene die Verantwortung in der Erziehung übernehmen kann, und zum andern die Gesinnung die wichtigste Instanz im Menschen darstellt, erhält das Erziehungsgeschehen eine „bestimmte Struktur“ (S. 28). Ersteres verlange vom Erwachsenen, dass er sein Wissen und Können ganz in den Dienst des Kindes stelle; wobei es auf die „Reinheit des erzieherischen Verhältnisses“ und den „Ernst der Ab-

sichten“ (S. 28) des Erziehers ankomme. Letzteres setze „eine hierarchisch gestufte Ordnung der pädagogischen Absichten“ (S. 30) voraus, geht es doch für Guyer zuerst um Erziehung, dann um Bildung und Ausbildung.

Somit ist es naheliegend, dass Guyer dem Begriff der „harmonischen Bildung“ nur bedingt Verständnis entgegenbringen kann, nämlich dann, wenn damit „die Berücksichtigung wesentlicher Bedürfnisse und Seiten des Menschen, eine Art Vollentwicklung des in ihm vorhandenen biologischen und höheren Gesamtpotentials“ (S. 123) gemeint ist, denn jede Einseitigkeit widerspreche dem Menschen als Ganzes. In diesem Zusammenhang wies Guyer auch darauf hin, dass die von Pestalozzi geforderte Bildung von Kopf, Herz und Hand in einem wesentlichen Punkte insofern falsch verstanden werden könne, als darunter die Gleichwertigkeit dieser drei Dimensionen des Menschen verstanden werde, während Pestalozzi stets die „Unterordnung von ‚Kopf‘ und ‚Hand‘ unter das ‚Herz‘“ betont habe“ (S. 124).

Guyer misst der Liebe und dem Glauben für die Erziehung einen hohen Stellenwert bei: „Es ist ganz unmöglich, Glaube und Liebe dort einfach aus dem Spiel zu lassen, wo es sich um die Erziehung des Menschen handelt, denn beide sind Gesinnungsmächte, und sie sind es nicht nur *neben* [H.v.V.] dem Sittlichen, sondern weit über ihm“ (S. 93). Sie können jedoch letztlich nach Guyer vom zu Erziehenden nicht gefordert oder erzwungen werden: „Glaube und Liebe können ... nicht als *Imperative* [H.v.V.] in eine unbedingt geltende pädagogische Zielsetzung aufgenommen werden, denn Glaube bedeutet ja ein Ergreifen und Ergriffenwerden zugleich, und Liebe ist Begnadung“ (S. 95). Daraus folgert Guyer: „Was durch Erziehung direkt erreicht werden kann, ist höchstens die *Bereitschaft* [H.v.V.] zu ihnen“ (S. 96).

Erziehung macht für Guyer empfänglich für das Geistige, das Sittliche, die Liebe und allenfalls für den Glauben – für Kräfte also, die in allem Tun wirksam sind. Erziehung soll den jungen Menschen zunehmend in die Lage versetzen, selbstbestimmt und selbstverantwortlich zu handeln und sich als Teil eines grösseren, gesellschaftlich und kulturell bestimmten Ganzen zu sehen.

### 3.3.4.2 Das Wesen erzieherischen Handelns

Da der Mensch erst durch Erziehung zum Menschen werde, betrachtet Guyer erzieherisches Handeln als dessen bedeutungsvollstes Tun. Dabei geht es Guyer um eine „Erziehung, die die Entscheidung selbst zum Ausgangspunkt nimmt“ (S. 49) und die damit von einem „nichttheoretischen Quellpunkt“ ausgeht, nämlich von der Spontaneität des Erziehers und der Werthaltigkeit erzieherischen Handelns. Zudem dürfe der zu Erziehende niemals „zum Objekt herabsinken“ (S. 16), weshalb dem Aspekt der Gesinnung im erzieherischen Handeln eine besondere Bedeutung zukomme.

Aus dem Primat der Erziehung gegenüber der Bildung und Ausbildung einerseits und aus

dem Verhältnis zwischen dem mündigen Erwachsenen und dem noch unmündigen Heranwachsenden andererseits, ergibt sich laut Guyer eine hierarchische Struktur der pädagogischen Situation. Der Erwachsene hat die Führungsrolle zu übernehmen und aus seiner Verantwortung für den heranwachsenden Menschen heraus zu handeln. Zudem muss er uneigennützig das Ziel verfolgen, den ihm anvertrauten Menschen zu eigenem verantwortlichem Handeln zu führen (S. 28).

Guyer versteht Erziehung als ein eigenständiges Phänomen im Leben der Menschen, als eine „besondere Form menschlicher Auseinandersetzung“ (S. 54), denn durch sein Handeln greife der Erzieher in „die Wirklichkeit des Kindes ein“ (S. 54). Erziehung habe zum Ziel, im Gegenüber etwas zu bewirken; von Erziehung könne deshalb nur dann die Rede sein, wenn sie beim Gegenüber eine Veränderung seiner Gesinnung oder seines Verhaltens bewirke. Dies bedeute, dass jedes Zureden, jedes Stellen von Aufgaben, jede Missbilligung, jede Zurechtweisung oder Strafe ein „Wagnis“ darstelle. Erzieherisch wirken könne nur, wer „seines eigenen Tuns mächtig“, aber auch bereit sei, dieses „ausdrücklich in den Dienst am jugendlichen Partner zu stellen“ (S. 25). Guyer beobachtet aber auch, dass zwischen dem Erzieher und dem Kind eine Wechselwirkung stattfinde: „Umgekehrt erzieht auch das Kind den Erzieher, indem es ihn zu verantwortlicher Haltung nötigt“ (S. 54). Guyer meint, der Erzieher befinde sich infolge seiner Vorbildwirkung permanent in der „pädagogischen Situation“, da „in Gegenwart von Kindern und Jugendlichen die Verantwortlichkeit *immer* [H.v.V.] akut ist“ (S. 24). Laut Guyer hat erzieherisches Handeln seinen Ursprung primär in der Haltung des Erziehers, und die erzieherische Wirkung dieses Handelns hange von der „Tiefe“ dieser Haltung ab. „Alles Tun hat erzieherische Bedeutung, sofern es innere Auseinandersetzung sichtbar werden lässt“. Die Gesinnung des Erziehers werde einzig durch „das Tun transparent“ (S. 24) Konsequenterweise vertrat Guyer – im Gegensatz zu Rousseau<sup>164</sup> – die Meinung, Dinge an sich würden nicht erzieherisch wirken, da diese ja weder aus Verantwortung handeln noch auf die Gesin-

<sup>164</sup> Rousseaus Ausgangspunkt für seine Bevorzugung der Natur und der Dinge als Erziehungsmittel war einerseits die Verdorbenheit der Erwachsenen, die es ihnen verunmöglichen würde, die jungen Menschen naturgemäss zu erziehen, und andererseits die Dekadenz der Gesellschaft. Deshalb setzte bei Rousseau die moralische Erziehung durch die Erwachsenen erst viel später ein (im vierten Buch). Rousseau (1989) schrieb in seinem „Emil“: „Die Natur oder die Menschen oder die Dinge erziehen uns“ (S. 10) und antwortete auf die Frage nach dem Ziel der Erziehung: „Es ist das Ziel der Natur selber; ...“ (S. 11), was soviel bedeutete wie: „Der natürliche Mensch ruht in sich. Er ist eine Einheit und ein Ganzes; er bezieht sich nur auf sich oder seinesgleichen“ (S. 12). Zur Erziehung des Kindes durch den erwachsenen Menschen bemerkte er: „Entweder wir tun was ihm gefällt, oder wir verlangen, was uns gefällt“ (S. 22). Rousseau äusserte sich aber über den Erzieher wie folgt: „Denn wie kann ein Kind von jemandem gut erzogen werden, der selber nicht gut erzogen ist? ... Wer kann in dieser verkommenen Zeit noch sagen, wie weit ein Mensch noch rechtschaffen ist?“ (S. 24) und beschrieb dessen geistigen Zustand mit den Worten: „Unsere ganze Weisheit besteht aus Lakaienurteilen. All unsere Gewohnheiten sind nur Unterwerfung, Bedrängnis und Zwang. Der Gesellschaftsmensch wird als Sklave geboren und lebt und stirbt als Sklave“ (S. 16). Daraus schloss er bezüglich der Erziehung durch den Menschen: „Die erste Erziehung muss also rein negativ sein. Sie darf das Kind nicht in der Tugend und der Wahrheit unterweisen, sondern sie muss das Herz vor Laster und den Verstand vor Irrtümern bewahren“ (S. 72). Deshalb hielt es Rousseau für besser, dem Kind am Anfang nur die Natur und die Dinge als Erzieher zuzumuten. Es war auch Rousseau klar, dass es schliesslich auf die Gesinnung des Menschen ankomme, nur konnte er sich nicht vorstellen, wie moralisch verdorbene Erzieher junge Menschen naturgemäss erziehen und zu einer reinen Gesinnung führen könnten.

nung einwirken könnten; „eigentlich erzieherisch wirkt nur der Verkehr mit selbstverantwortlichen, ihres eigenen Tuns mächtigen Wesen, also mit Menschen“ (S. 54). Nach Guyer heisst also Erziehung das permanente „in Verantwortung stehen, und zwar in Verantwortung gegenüber demjenigen Wesen, das dazu geführt werden muss, selber einmal verantwortlich zu entscheiden“ (S. 24).

### 3.3.4.3 Die erzieherische Aufgabe

Worin besteht nun die Aufgabe des Erziehers, nachdem das Erziehungsziel und das Wesen des erzieherischen Handelns geklärt ist? Guyer beschreibt diese Aufgabe mit den folgenden Worten:

Erziehung zur rechten Gesinnung enthält demnach eine doppelte Aufgabe von grösster Tragweite. Erstens ist der Mensch dazu anzuleiten, sich selbst als Subjekt des Handelns zu wissen und diese Freiheit der Person als unveräusserliches hohes Gut zu wahren. Zweitens muss dieses ‚Selbstsein‘ jederzeit als ein Stehen in Verantwortung, d.h. als sittliche Aufgabe erfahren werden. (S. 129)

Guyer ordnet der erzieherischen Aufgabe eine umfassende, grossartige Bedeutung zu<sup>165</sup>, indem er sagt: „die doppelte Aufgabe der Erziehung birgt in sich das Geheimnis der Menschwerdung“ (S. 129), wodurch Erziehung zur „höchsten und intensivsten Form menschlicher Verantwortung“ (S. 130) werde. Er begründete dies mit der folgenden, anschaulichen aber auch drastischen Aussage: „Blosse Ausbildung von Fertigkeiten (das ‚Rüstzeug zum Leben‘) erhebt den Menschen nicht über das Tier, vielmehr würde sie aus ihm das gefährlichste aller Tiere machen. Bildung der natürlichen Mächtigkeiten oder Begabungen vermag dem Einzelnen für seine persönliche Aufgabe die Form zu geben, aber die Existenz in ihren eigentlichen Fundamenten bringt sie nicht in Ordnung“ (S. 129–130).

Obwohl also der Erziehung bei genauer Betrachtung ausserordentliche Bedeutung zukomme – und zwar nicht nur im Hinblick auf das Individuum, sondern auch im Hinblick auf Kultur und Gesellschaft – beobachtet Guyer eine „auffallende Duldsamkeit“ gegenüber den pädagogischen Forderungen. Dafür macht er verschiedene Ursachen verantwortlich, als Erstes:

Es herrscht ja im Gesamtleben viel eher eine angstvolle Jagd nach äusserer Sicherung als das Wagnis mutiger Entscheidung; die innere Sicherung geht im Lärm des äusseren Betriebes verloren. Das innere Leben ist nach aussen gestülpt und sozusagen versteinert in „Sachwerten“. Statt der vertiefenden Besinnung gibt es Kenntnisnahme von massenhaft dargebotenem Wissen durch Radio, Film und Zeitung (S. 28).

Als Zweites stellt er fest, „die Verantwortung im einzelnen und in den kleinern Gemeinschaften wandert in Verband, Partei und staatliche Bürokratie hinüber“ was dazu führe, dass

<sup>165</sup> Dies wurde von den meisten seiner Schüler als eine der grossen Qualitäten Guyers dargestellt. Er soll es verstanden haben, den angehenden Lehrerinnen und Lehrern das Grossartige und Bedeutungsvolle ihrer Aufgabe zu vermitteln und in ihnen das „Feuer“ für ihre erzieherische Aufgabe und ihre Schüler zu entfachen (vgl. dazu u. a. die Aussagen von S. Apafi).

„die Seinsentleerung als Abschieben verantwortlicher Entscheidung im Einzelnen und als Substanzschwund in Familie und Tradition das Kind schon frühzeitig in die Perspektive des äussern Erfolgs wirft; die Schule wechselt von einer kulturellen zu einer wirtschaftlichen Angelegenheit hinüber“ (S. 29). Und als Drittes verweist er auf eine weit verbreitete Tendenz: „Die abendländische Erziehung hat sich ja, wie schon angedeutet, fast ausschliesslich in eine Erziehung zur Wissenschaft verengt und damit losgelöst von den übrigen Mächtigkeiten menschlichen Tuns und von der seelischen Ganzheit“ (S. 51).

Die Erziehbarkeit des Menschen steht nach Guyer ausser Diskussion, denn was man auch immer unter Erziehung verstehe: „die Erziehbarkeit des Menschen [wird stets] als selbstverständlich vorausgesetzt“ (S. 53). Auch die individuellen Anlagen und den Einfluss der Umwelt betrachtet Guyer als konstitutive Elemente der pädagogischen Situation: „Aus sich wird kein Charakter, noch eine Anlage oder Fertigkeit etwas, und kein Milieu, keine Umwelt bedeutet etwas ohne die Teilnahme der Glieder“ (S. 57). Guyer war der Meinung, eine deterministische Sicht des Erziehers bezüglich des erzieherischen Verhältnisses würde „jedes wirkliche pädagogische Verhältnis zerstören“ (S. 57).

Die überaus verantwortungsvolle Rolle der Erwachsenen bezüglich der Erziehungsaufgabe legt Guyer ohne Umschweife in ihrer vollen Konsequenz dar, indem er betont, die „verantwortliche Entscheidung“ sei nicht nur „das konstitutive Element der Einzelseele, sondern auch dasjenige wirklicher Gemeinschaft“ (S. 56). Deshalb führe die blossе Hinführung zur Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse und zur einfachen Ertüchtigung bei Missachtung der „Verantwortlichkeit der Entscheidung aus der rechten Gesinnung“ (S. 55) unweigerlich zu den schlimmsten Formen individueller und kollektiver Verirrungen. Und er verweist diesbezüglich auf den damals noch nicht allzu weit zurückliegenden zweiten Weltkrieg: „Beispiele solcher ‚Erziehung‘ kennt man genug aus der jüngsten Zeit mit ihren Eruptionen von Machtrausch und Besitzgier ohne Verantwortung“ (S. 56). Auch am Beispiel der Verwöhnung zeigt er auf, wohin mangelndes Verantwortungsbewusstsein und falsche Liebe von Seiten des Erziehers beim Kind führen kann: „Verwöhnung ist eine Gewöhnung, aber im schlimmen Sinn ... Verwöhnung resultiert ausschliesslich aus ungeistiger Haltung der Erzieher, d.h. aus deren eigener innerer Unordnung oder Fixiertheit an destruktive Strebungen. Damit ist wiederum erwiesen, dass nur erziehen kann, wer selbst einigermaßen in Ordnung ist ... Sogar mangelhafte ‚Anlagen‘ im Kind erfahren durch rechte Erziehung eine korrigierende und aufrichtende Wirkung, gute aber können durch falsche Erziehung ins Gegenteil verkehrt werden“ (S. 136).

#### 3.3.4.4 Stufen der Erziehung

Beim Erziehungsvorgang unterscheidet Guyer drei Stufen. In der Phase der „liebenden Pflege“ stehen die natürlichen Strebungen des Kleinkindes im Vordergrund; hier kommt es auf

die Gewöhnung für das rechte Mass bei der Bedürfnisbefriedigung an. In der zweiten Phase, in welche die „heteronome Willensbestimmung“ fällt, beginnt sich das Kind zunehmend als Subjekt des Handelns wahrzunehmen. Die Selbstzensur setzt nun ein, und die Aufgabe der Erzieher besteht nach Guyer fortan zunehmend in der Hilfe bei inneren Konflikten. Gewöhnung und Übung sind gemäss Guyer die wichtigsten Mittel beim Übergang von der ersten zur zweiten Stufe, vor allem jedoch zu Beginn der zweiten Stufe. Die Entwicklung zur dritten Stufe, der „autonomen Willensbestimmung“, erfolgt mittels zunehmender Übernahme von Verantwortung bei wichtigen Aufgaben und der dadurch erstarkenden Gesinnung. Mit der vollen Übernahme der Entscheidung ist die eigentliche Erziehung abgeschlossen, und die Phase der Selbsterziehung beginnt (S. 141-142).

Die Situation des Kleinkindes zeichnet sich nach Guyer durch dessen vollständige Hilflosigkeit und Angewiesensein auf Pflege und Betreuung aus – so dass man bei oberflächlicher Betrachtung meinen könnte, es drehe sich alles um seine körperlichen Bedürfnisse. Guyer gibt jedoch bezüglich dieser Phase der „liebenden Pflege“ zu bedenken: „Die Zeit der reinen Pflegebedürftigkeit hat es sichtbar weder mit Freiheit, noch mit Entscheidung und Verantwortung des Kindes zu tun, und doch legt sie den Grund zur späteren Haltung des Menschen in diesen Dingen“ (S. 131). Er führt weiter dazu aus: „Gerade wo die natürlichen Strebungen nach Bedürfnisbefriedigung sozusagen das einzige Thema der frühkindlichen Existenz auszumachen scheinen, bahnt sich Gesinnungsmässiges an. Das Geistige oder Ungeistige nämlich wird hier direkt im Biologischen wirksam, entweder als Ordnung, oder dann als Unordnung der natürlichen Strebungen, und immer als seelisches Echo auf den Geist der Pflege“ (S. 131). In diesem Stadium könne noch nicht von eigentlicher Erziehung gesprochen werden, es handle sich eher um indirekte Erziehung über den „Geist der Pflege“. Dem „Geist der Pflege“ weist Guyer auch für die körperliche Entwicklung eine fundamentale Bedeutung zu. Er verweist diesbezüglich auf die Erfahrungen, die ein Arzt<sup>166</sup> der Universität Jena in der Kriegszeit machte. Diesen Erfahrungen zufolge habe es in gut eingerichteten Kinderheimen bei den Neugeborenen trotz einwandfreier körperlicher Pflege eine Abnahme von Appetit und Wachstum sowie eine Zunahme von Darmstörungen, Schlaflosigkeit und der Neigung zu allen möglichen Erkrankungen gegeben. Diese Erscheinungen seien durch Einzelpflege wieder verschwunden.

Für den weiteren Fortgang der erzieherischen Tätigkeit fällt nach Guyers Ansicht der Übung und Gewöhnung die entscheidende Bedeutung zu: „Der Uebergang von der liebenden Pflege zur eigentlichen Erziehung geschieht auf dem Doppelweg der *Gewöhnung* und der *Uebung* [H.v.V.]. Beides sind Akte der Ordnung und beide haben ihr negatives Gegenspiel“ (S. 133). Der Begriff der Ordnung nimmt bei Guyer in diesem Zusammenhang eine zentrale

---

<sup>166</sup> Diese Informationen bezog er aus dem Buch „Psychologie der Jugendzeit“ (Schneider, E. (1947). Bern), die sich auf einen Bericht des Jenaer Arztes Prof. Ibrahim bezogen.



Bedeutung ein: „Für die unbelebte Welt wie für das Biologische im Bereich der Pflanzen und Tiere ist die Ordnung immanentes, d.h.unmittelbar mit ihrem Dasein gegebenes Gesetz“ (S. 133). Beim Menschen kommt dem Ordnungsprinzip jedoch eine noch viel weitergehende Bedeutung zu: „Indem er sein lebendiges Dasein unter Regeln bringt, unterwirft er es der Freiheit zum Geistigen oder zum Ungeistigen ...“ (S. 134). Das heisst, erst Ordnung macht menschliches Leben möglich. Deshalb kann Guyer sagen: „Gehorsam ist auch beim Erwachsenen ein Element des Sittlichen und nicht eine Preisgabe der Freiheit, sondern deren Erfüllung in Verantwortung. Für das Kind aber macht er das Element seines Lebens überhaupt aus“ (S. 134).

Gewöhnung und Übung sind also gemäss Guyer absolut positive Momente im Erziehungsprozess. Allerdings dürfen sie nicht im Sinne eines blinden Diktats zum Gehorsam oder zur Unterwerfung des Kindes verstanden werden, sondern als ein „stellvertretendes Lenken“ dessen Willens durch den Erwachsenen: „[aus] auf Liebe und Vertrauen fussenden Gehorsams vollziehen sich Gewöhnung und Uebung als spezielle Ordnungsfunktionen von selbst, d.h.ohne Massnahmen eigentlichen Zwanges. Aus ihnen wächst auf diese Weise aber auch schrittweise jene Selbstbestimmung, die den Menschen seiner selbst mächtig macht, und zwar als Wille zu Freiheit in Verantwortung“ (S. 135). Wie sich Guyer den Übergang zur Eigenständigkeit vorstellt, zeigt er im folgenden Zitat:

Besonnene Erziehung nimmt jede Gelegenheit wahr, das Kind mitten in seiner unvermeidlichen Abhängigkeit sich selbst als Person zu wissen und anerkannt zu sehen. Entscheidungen fällt das Kind noch nicht, aber ganz unmerklich soll es zu kleinen Aufgaben herangezogen werden, bei denen sich Gesinnungsmässiges im Gelingen oder Misslingen auswirkt. Die Konsequenz dieser Anordnungen veranlasst das Kind zur Auseinandersetzung mit sich selbst, es erwacht, im Gefolge der Billigung und Missbilligung durch die Erwachsenen, jene massgebende Instanz, die wir der Kürze halber als „Selbstzensur“ bezeichnen wollen und die die sittliche Haltung zu steuern beginnt. (S. 137)

Die zweite Phase, von Guyer als Phase der „heteronomen Moral“ bezeichnet, in der das Tun noch weitgehend von den Eltern und der Gesellschaft bestimmt wird – wenn auch in abnehmendem Masse –, führt laut Guyer allmählich hinüber zur autonomen Entscheidung. „Das Befangensein im naiven Hinnehmen gewohnter Zusammenhänge“ (S. 143) finde langsam ein Ende und das Kind wendet sich mit dem Erstarken seines Bewusstseins der Wirklichkeit zu. Das Hineinwachsen des jungen Menschen in das selbständige Entscheiden erfordere allerdings bestimmte Betätigungsmöglichkeiten: „Das Vortasten nach der eigenen ‚Aufgabe‘ ist nicht möglich ohne ein Selbständigwerden in Verantwortung, und die autonome Willensbestimmung wiederum kann nicht erstarken ohne die Möglichkeit, sich in etwas verantwortlich zu fühlen“ (S. 143). Die vermehrte Übernahme von Verantwortung und die dadurch erstarkende Selbstbestimmung führt schliesslich zur Autonomie des jungen Erwachsenen und damit hat nach Guyer „die Erziehung ihre Aufgabe erfüllt; aus ihr ist unmerklich und mit stets grösserem Uebergewicht die Selbsterziehung emporgewachsen“ (S. 141).

Da alles, was die Erwachsenen anordnen, übermächtig auf den jungen Menschen einwirke,

ist es nach Guyer unumgänglich, dass der Erwachsene seiner selbst mächtig ist und dass seine Autorität wahr und echt ist. Erziehung dürfe auf keinen Fall so verstanden werden, „dass zuerst der Wille des Kindes gebrochen werden soll, bevor es zum sittlichen Wollen gelangen kann“ (S. 130). Wenn die Einwirkung des Erwachsenen aus der richtigen Haltung heraus geschehe, „so findet auch die innere Auseinandersetzung, zunächst als Selbstzensur auf Grund äußerer Autorität und nachher aus eigenem freien Willen, den rechten Weg. Das Ringen mit sich selbst ist Voraussetzung für das Frei- und Starkwerden des Willens ...“ (S. 139).

Guyer ist also der Ansicht, dass das Erstarken der Persönlichkeit des Heranwachsenden nur in der Konfrontation mit einem starken Gegenüber möglich ist und dass Konflikte dabei eine entscheidende Rolle spielen. Der Erwachsene sollte dem jungen Menschen in dieser Situation in einer erzieherischen Haltung gegenüberreten, die von Liebe und Anerkennung geprägt ist, und das Ziel vor Augen haben, den jungen Menschen selber zum verantwortlichen Handeln zu führen. Die Auseinandersetzung mit der elterlichen Autorität, die „nicht ohne innere Aufwühlung“ (S. 143) vor sich gehe, ist nach Guyer ein andauernder Prozess, und findet nicht nur in den so genannten Trotzphasen oder in der Pubertät statt (S. 139).

### 3.3.4.5 Exkurs: Das Problem der Strafe

Dem Problem der Strafe wird im Allgemeinen zu wenig Beachtung geschenkt, weshalb die Strafe oft der Willkür und den unbewussten Impulsen der Erzieher überlassen wird. Auf Grund von Guyers Überlegungen soll hier das Problem der Strafe etwas differenzierter betrachtet werden.

Guyer unterscheidet zwischen der soziologischen und der erzieherischen Funktion der Strafe. Im ersten Fall bezeichnete er die Strafe als „sozusagen sakrosanktes Korrektiv der Gesellschaft gegenüber Entgleisungen des individuellen Willens“ (S. 146). Die Grundlage dafür sei immer ein geschriebenes oder ungeschriebenes „Gesetz“ und dessen Übertretung oder Missachtung durch ein Mitglied der Gemeinschaft. Nach Guyer kommt die Gesellschaft „auch vom Standpunkt wirklicher Sittlichkeit nicht um die Notwendigkeit herum, Strafen zu verhängen“, denn diese hätten die „Vorwegnahme des aus dem Unsittlichen sich selbst ergebenden, aber meist zu spät einsetzenden Rückschlags“ (S. 146) zum Ziel. Da das Unsittliche die Auflösung und Destruktion des Innern einer Persönlichkeit zur Folge habe, gehe die Strafe gleichsam mit der unsittlichen Handlung einher. In Wirklichkeit würden sich jedoch die Konsequenzen unsittlichen Handelns i.d.R. erst viel später zeigen, so dass die Gesellschaft nicht einfach zuwarten könne, bis diese Folgen eintreten, sondern sich sofort vor dem Täter schützen müsse. Eine weitere gesellschaftliche Bedeutung komme der Strafe insofern zu, als sie das Bewusstsein einer ausgleichenden Gerechtigkeit wachhalte. Die wesentliche Bedeutung der Strafe sieht Guyer also in der Vorwegnahme der destruktiven Wirkung unsittlichen Han-

delns sowie im Schutz der Gesellschaft vor dem Täter (S. 146-147). Der Zusammenhang zwischen gesellschaftlich festgelegtem Gesetz und Strafe sei jedoch stets problematisch, denn wenn sich zum Beispiel jemand durch ein Vergehen gegen die momentan bestehende Ordnung „im Namen eines neuen und reinern Ethos ... auflehnt“, entspringe die daraus hervorgehende Strafe keinesfalls der reinen Sittlichkeit, ja sie könne dieser Sittlichkeit sogar entgegengesetzt sein. So sei oft genug auch im „zivilisierten Staat das geltende Recht nicht identisch mit Gerechtigkeit im tiefern Sinn“ (S. 147).

Obwohl die Strafe für den Erhalt der menschlichen Gesellschaftsordnung nach Guyers Überzeugung unerlässlich ist, könne aber von der Strafe keine Besserung des Täters erhofft werden. Strafe selber habe nie einen „inneren pädagogischen Wert“, sie könne zwar zur Einsicht führen – „Das hast du dafür; pass auf!“ – aber nicht zum Aufbau einer sittlichen Haltung beitragen (S. 153). Eine konstruktive Wirkung hätten nur Bemühungen während des Strafvollzugs, die „als positive Mittel, an die Reue und Empfänglichkeit des Delinquenten anknüpfen“ und bei diesem eine Gesinnungserschütterung bewirken würden, im Zuge derer er hinsichtlich seines „eigenen Versagens“ einsichtig würde (S. 148).

Bezüglich der erzieherischen Strafe stellt Guyer lakonisch fest: „Es gibt keine ‚pädagogische‘ Strafe“ (S. 148). Als einzelne, isolierte Massnahme trage Strafe nicht zum Aufbau der Gesinnung bei. Grundsätzlich könne ein Vergehen auch nicht dem Kinde angelastet werden, stehe dieses doch ständig unter der Aufsicht der Eltern, welche die Tat vorbeugend hätten verhindern müssen. Zudem stumpfe Strafe das Gefühl des Kindes ab und rufe bei der nächsten Situation nach einer Verstärkung (S. 155).

Dagegen findet Guyer, eine Reaktion der Erzieher auf Fehler oder Verfehlungen des Kindes sei notwendig und begründet, denn: „Die innere Verfassung des Kindes ist durchaus keine harmlose Angelgenheit, so wenig wie diejenige des Menschen überhaupt“ (S. 150). Allerdings müsse zwischen Fehlern und Verfehlungen unterschieden werden. „Fehler“ geschähen aus mangelndem Wissen, aus Irrtum, Unkenntnis und Unerfahrenheit, bei „Verfehlungen“ seien jedoch Anteile schlechter Gesinnung wie Fahrlässigkeit und Gleichgültigkeit mit im Spiel. Meistens würden Kinder bloss Fehler begehen, seien bei ihnen jedoch „Ansätze gesinnungsmässiger Natur“ zu beobachten, müsse korrigierend eingegriffen werden, da solche Verfehlungen „sich sonst leicht zu Konstanzen verdichten“ könnten (S. 151). Ziel der Korrektur sei es, auf die innere Ordnung einzuwirken, und das Mittel dazu sei die natürliche und spontane „Missbilligung“ des fehlbaren Verhaltens, im „Zusammenspiel mit den eigentlich aufbauenden Kräften der Liebe und des Vertrauens“. Guyer betont, keine Missbilligung könne als solche empfunden werden, wenn nicht vorher „die gesinnungsbildende Macht des Guten eine Empfänglichkeit für das Zerstörerische der Verfehlung in der Seele erzeugt hätte“ (S. 152). Demnach ist die positive Kraft des Guten die alleinige Grundlage für Gesinnung, Sittlichkeit und Verantwortungsvermögen – und diese Kraft muss zuerst über die vertrauensvolle Bezie-

hung zu den Eltern in die kindliche Seele gelegt werden.

Gemäss Guyers Überlegungen muss das Kind infolge der kurzfristigen Störung seines Verhältnisses zu seinen Bezugsperson durch die von ihm verursachte Missbilligung wieder in den Zustand der Übereinstimmung mit dieser Person zurückfinden. Guyer meint, dieses wichtige Moment führe beim Kind zum Aufbau von „Reue“ und „Selbstzensur“ – es strebe nach Besserung und dadurch finde in seinem Inneren eine Korrektur statt (S. 151). Der dialektische, innere Prozess der Reue und des Wiedererlangens von Vertrauen und Liebe führt laut Guyer zum eigentlichen Aufbau der Gesinnung. Echt erzieherische Massnahmen müssten immer positiv ausgerichtet sein, Strafe sei daher als Versagen der erzieherischen Massnahmen zu betrachten.

Konsequenterweise kann Guyer der „natürlichen Strafe“ oder der natürlichen Folge aus einem unsittlichen Verhalten kaum eine positive erzieherische Wirkung im Hinblick auf den Aufbau der Gesinnung abgewinnen: „Gewiss gibt es manche wertvolle Erfahrung aus Rückschlägen, die die natürliche Folge von begangenen Fehlern darstellen, und gewiss macht auch dies einen Teil des ‚normalen Ganges‘ aus. Aber es ist nicht *der* [H.v.V.] Teil, der die Gesinnung trifft“ (S. 153). Solche Erfahrungen würden bloss die äussere Ordnung betreffen und höchstens klüger machen – doch der „bloss Gewitzigten gibt es in der Welt genug“ (S. 153). Erzieherisch wirksam seien deshalb einzig Billigung oder Missbilligung in einer von Vertrauen geprägten Eltern-Kind-Beziehung.

### 3.3.5 Guyers Bildungstheorie

Während laut Guyer Erziehung das Vermögen zu „verantwortlichem Handeln“ zum Ziel und den Aufbau der Sittlichkeit zum Inhalt hat, versteht er unter Bildung „innere Sammlung unter Leitung der Besinnung“, „Realisieren der individuellen Eignung“ sowie das „Offenmachen für das Ästhetische“.

#### 3.3.5.1 Grundlagen und Ziele der Bildung

Guyer sagt über die Bildung:

Als „Gegenstände“ der Bildung nannten wir die unmittelbaren Mächtigkeiten, die Besinnung und das Ästhetische. Bildung hat nur, wer mehr „kann“ als blosser Fertigkeiten ausüben, wer also über geschulte Mächtigkeiten verfügt. Bildung hat ferner, wer aus der Besinnung heraus „orientiert“ ist, und Bildung hat schliesslich, wer sich empfänglich zeigt für Form. Ja, Bildung ist selbst nichts anderes als innere ‚Form‘. (S. 158)

Unter dem Begriff der „unmittelbaren Mächtigkeiten“ subsumiert Guyer Vitalität, Fähigkeiten und Begabungen, letztlich das Substrat für Bildung. Diese Mächtigkeiten stellen eine tiefere Schicht des Geistigen im Menschen dar, denn die höchste Schicht bildet die Gesinnung.

Bildung bringt nach Guyer die Individualität eines Menschen in die ihr entsprechende, einzigartige Form und ermöglicht ihm die bewusste Orientierung im Leben. Bildung hat demzufolge die Realisierung der Eignung und die Schulung des Denkens unter der Leitung der Gesinnung zum Ziel. Gebildetsein hat demnach zu tun mit Empfänglichkeit für das Schöne, das Ästhetische, mit innerer, individueller Form und mit dem Vermögen zur Besinnung. Bildung umfasst laut Guyer folgende Aspekte: Vermögen zu innerer Sammlung und Formgebung, bewusste Orientierung im Leben, Erkennen seiner Eignung und Realisieren dieser Eignung in der Übernahme von Aufgaben, die das Leben stellt, ferner das Vermögen seinen Beitrag in einen individuellen, aber auch in einen gesellschaftlichen Rahmen zu stellen.

Bildung baut bei Guyer auf den individuellen Anlagen auf. Die Entwicklung der Anlagen führt zur individuellen Tüchtigkeit. Nach Guyers Ausführungen setzen Denken, Schaffen, Gestalten beim Menschen eine „Beziehung zur ‚Sache‘, zum ‚Ding‘“ voraus – eben eine entsprechende Eignung oder Begabung –, denn erst auf dieser Grundlage ist „schöpferisches Tun“ möglich (S. 161). Begabungen oder Anlagen sind von zwei Eigenschaften geprägt: Zum einen führen sie zu einer „Affinität“ zwischen Mensch und Gegenstand (S. 161), zum andern ermöglichen sie, dass jemand „ein Werkzeug direkt im Umgehen mit der Sache begreift und bewältigt“ (S. 161) – eine Eigenschaft die Guyer als „Werkzeugbereitschaft“ bezeichnet. Mit den Begriffen „Werkzeugbereitschaft“ und „Affinität“ bezeichnet er die Begabungen eines Menschen in ihrer Wirkung; Begabung zeigt sich demnach stets als besondere Beziehung zwischen einem Menschen und einer Sache bzw. einem Ausschnitt aus der Wirklichkeit. Dank der Eignung eines Menschen zu einem bestimmten Tun wird dieses Tun schliesslich zu seiner „Aufgabe“. Die Realisierung seiner Affinität und Werkzeugbereitschaft verleiht ihm „Mut und Freude zum Tätigsein“ und führt dadurch zum „Bewusstsein des Könnens“ (S. 163). Somit wird Bildung zu einem gesinnungsbildenden Element – womit sich für Guyer der Kreis schliesst. Entwickelte Affinität und Werkzeugbereitschaft bringen Leichtigkeit und Freude am Tun mit sich und führen damit zur Tüchtigkeit.

Als zweites Element der Bildung bezeichnet Guyer die Besinnung. Ihre Grundlage bildet das Denkvermögen, die Intelligenz des Menschen. Ihre Eigenschaften sind „einerseits Vertiefung andererseits Ausgreifen in Zusammenhänge“ – „innere Sammlung unter Führung der rechten Gesinnung“ – „Wille zur Wahrheit“ als ein sittliches Moment – „Verantwortlichkeit zur Wahrheit“ als Ausdruck der Gesinnung (S. 163-164). Mittels der Besinnung schlägt sich die Gesinnung über die Realisierung einer konkreten Aufgabe in der Wirklichkeit nieder und wird dadurch wirksam.

Die Entwicklung der Besinnung kann demnach nicht isoliert geschehen. Guyer sagt: „Eigentliche Bildung ist nur möglich im Hinblick auf die faktische individuelle Struktur oder Affinität des Menschen. Alles andere bleibt Ausbildung von Fertigkeiten oder bloss intellektuelles Erfassen“ (S. 167-168). Besinnung ist nach Guyer zwar unverzichtbarer Bestandteil

jeglicher Bildung, sofern sie im Dienste der Wahrheit steht; sie kann aber nur bildend wirken, wenn sie von der Eignung eines Menschen zu einem bestimmten Tun ausgeht. Erst dadurch wird ein Sinngefüge geschaffen, in dessen Rahmen das Tun zur Aufgabe wird und die Besinnung Tiefe und Schönheit erreicht, was ein „Ausgreifen auf weitere Horizonte“ ermöglicht. Eignung und Aufgabe werden somit zur „verantwortlichen Aufgabe“; Besinnung wird zur „inneren Sammlung und Wille zur Wahrheit“ – was jedoch nicht zu verwechseln sei mit irgendwelcher Virtuosität in technischer, gestalterischer oder intellektueller Hinsicht (S. 166-172).

Als letztes Element wirklicher Bildung bezeichnet Guyer das Ästhetische; damit meint er das „Formverstehen“ sowie das „Formgeben“, und er begründet dies so:

Weil das Aesthetische aus der Zerrissenheit der handelnden, denkenden und schaffenden Welt in die Einheit und Ganzheit des Schönen, in die Einmaligkeit und Unwiederholbarkeit geprägter oder noch zu gestaltender Form führt, gehört es zu den mittragenden Kräften des Lebens; Geschmack hebt die Dinge blossen Daseins durch Schmuck und Feinheit des Anordnens in die Sphäre von Anmut und Würde empor und verzaubert ihre Blösse. (S. 172)

Guyer war der Ansicht, dass das Kind „ganz und gar aufgeschlossen bleibe für das Schöne“ (S. 173), was bei diesem dank dem „Getragensein in der Befreiung von eigentlicher Sorge“ möglich sei. Das heisst, „eine sonnige Jugendzeit bildet die Voraussetzung zum Offensein für Schönheit und Form, an den Geschöpfen, in der Natur und am Kunstwerk“ (S. 173). Es gehe nun darum, auf dieser Grundhaltung aufzubauen und das Kind durch eigenes Gestalten und methodische Unterweisung zur „Welt des Schönen und der Form in Musik, bildender Kunst und Dichtung“ hinzuführen (S. 173).

Aus Guyers Darlegungen wird klar, dass der Begriff der Bildung, wie auch der der Erziehung, ein geistiges Konstrukt darstellt, das sich nicht mit einem Rückgriff auf die Natur des Menschen oder etwas Ähnlichem begründen lässt. Bildung greift eben weit über das hinaus, was zur Befriedigung der grundlegenden Bedürfnisse des Menschen notwendig ist, und lässt sich deshalb auch nicht auf dieser Ebene erklären. Alles was über Aufzucht und Pflege hinausgeht, untersteht rein geistigen Festlegungen und Zielsetzungen.

### 3.3.5.2 Der Verlauf der Bildung

Die Erziehung bildet die Grundlage für die Bildung und setzt daher früher ein. Laut Guyer legt „die Pflege des Kleinkindes mit den einhüllenden Mächten der Liebe und des Vertrauens den Grund zur Gesinnung“ und bildet damit auch die Basis, auf der „Besinnung, Aufgeschlossenheit für das Schöne und Vertrauen zum eigenen Dasein einsetzen“ (S. 174) können.

Bildende Einflüsse seien jedoch schon sehr früh mit im Spiel und würden in den mannigfaltigen Beschäftigungen des Kindes wirksam. Deshalb könne „nicht genug Sorgfalt auf die richtige Anregung in dieser Zeit“ der „unlöslichen Einheit des Erlebens und Tuns“ gelegt

werden. Doch bei diesen Betätigungen sei die Freude an Farbe und Form bereits zu beobachten, und es komme auch schon zu „Momenten innerer Sammlung“. Mit Bezug auf Fröbels „Spielgaben“ und Maria Montessoris „Sinnesschulung in der Selbsttätigkeit“ betont Guyer, dass dem Kindergarten mit seinen „schon reich differenzierten Möglichkeiten zur Anregung des kindlichen Schaffens, Gestaltens und Meditierens“ (S. 174-175) grosse Bedeutung zukomme. Doch erst mit der Schule dürfe die „Ueberleitung zum planmässigen Arbeiten und zur Aufteilung in ‚Fächer‘ einsetzen“.

In der Volksschule gehe es „um die Erschliessung des jungen Menschen für eine Besinnung, die ihm den Einblick in einen kleinen Bildungskosmos eröffnet und ohne die er sich später weder selbst finden noch in der Welt zurechtfinden kann“ (S. 175). Was in der Volksschule gemacht wird, soll den jungen Menschen nach Guyers Ansicht dazu befähigen, sich in der gegenständlichen Welt zu orientieren und in der Gesellschaft zu bestehen. Deshalb müsse er jene Elemente der Welt kennen lernen, die konstant blieben: „Die Zeichen der Sprache, die Formen der Anschauung, die Grössenbeziehungen der Zahl und des Raumes, ebenso die Orientierung in den Gegebenheiten der Natur unterliegen bestimmten allgemeinen Gesetzen der menschlichen Erkenntnis und der Sache selbst“ (S. 176). Aber auch durch das Gestalten, das Zeichnen, das Singen und das Turnen komme „der Mensch zum Tun und zur Empfindung seiner selbst“ (S. 176). Wesentlich für alles Tun in der Schule bleiben aus Guyers Sicht die Momente der Besinnung sowie der Realisierung der Eignung: „Durch all das hindurch wird Bildung wirksam, ohne dass das Kind weiss, was ihm widerfährt. ... tritt die Besinnung aus dem planmässigen Tun deutlicher heraus ... hinzu tritt auch, wenigstens keimhaft, ein Vortasten der Affinität“ (S. 176).

### 3.3.6 Wesen und Bedeutung der Ausbildung

Die Ausbildung hat nach Guyers Vorstellungen ihre Grundlage in den motorischen Möglichkeiten des Menschen sowie in dessen Vermögen, diese zu steuern und ihre Funktionalität zu verbessern. Die Mittel der Ausbildung sind Übung, Gewöhnung und Lernen, ihr Ziel ist die Lebenstüchtigkeit.

Guyer führt dazu aus: „Ausbildung dient den Fertigkeiten ... Jeder Mensch braucht ein bestimmtes Mass von Fertigkeiten, um sich durchzubringen – Fertigkeiten, die also mit seinen eigentlichen persönlichen Fähigkeiten [gemeint sind damit in diesem Zusammenhang seine Begabungen] nichts zu tun haben und von denen manche auch nur die Vorbedingung zum gesellschaftlichen und kulturellen Bestehen ausmachen“ (S. 121). Diese Fertigkeiten, die durch Ausbildung aufgebaut und verbessert werden, können laut Guyer von allen Menschen erlernt werden. Der Besitz von Fertigkeiten allein reiche aber nicht aus, um im gesellschaftlichen Leben zu bestehen; erst das aus der Ausbildung resultierende Können versetze den Men-

schen in die Lage, zu schaffen und zu gestalten.

Als primäres Mittel für den Aufbau von Fertigkeiten bezeichnet Guyer das Üben. Er führt das Vermögen des Menschen, durch Übung Fertigkeiten zu verbessern, auf ein Wesensmerkmal des Lebendigen zurück, indem er erklärt: „Streuung' [ist] ein unaufhebbares Merkmal menschlichen und lebendigen Tuns überhaupt“, und „darauf beruht zwar das Ungleichmässige, zugleich aber auch die Möglichkeit der Entwicklung in allem lebendigen Verhalten und Tun ...“ (S. 189). Die Streuung in den Reaktionen werde durch das „Leben ... unter Regeln“ gebracht, die der Entwicklung eine gewisse Richtung geben und so zu einer Leistungssteigerung führten (S. 191). Dieses Prinzip sei die Grundlage für „Uebung“ und „Gewöhnung“. Guyer leitet daraus zwei Sätze ab:

- 1 Auf denselben Reiz oder dieselbe Reizsituation folgt nie mehr dieselbe Reaktion.
- 2 Damit die (annähernd) gleiche Reaktion wieder erfolgt, ist nicht mehr derselbe Reiz oder dieselbe Reizsituation notwendig.  
(S. 192)

Den Übungseffekt leitet Guyer aus den oben zitierten Sätzen ab, indem er erklärt: „Führt nämlich das Lebewesen auf einen bestimmten Reiz hin eine Reaktion zu wiederholten Malen aus, so verbessert sich unter günstigen Bedingungen die letztere, oder sie vollzieht sich leichter“ (S. 193). Der daraus sich ergebende „Nutzeffekt“ des verbesserten Vollzugs einer Reaktion sei beispielsweise beim Kleinkind von „ausgesprochener Lust begleitet“.

In diesem Stadium geht es laut Guyer für den Erwachsenen darum, das Tun des Kindes zwangslos anzuregen, geeignete Übungsgegenstände bereit zu stellen und sich mit dem Kinde in gelöster Atmosphäre des häuslichen Milieus abzugeben (S. 193). Dem Erwachsenen falle aber auch die wichtige Aufgabe der Ermutigung zu, denn: „Ganz allgemein aber versiegt sehr leicht die Energie bei mangelnder Befriedigung, abgesehen von entmutigenden Bemerkungen der Lehrer und privaten Erzieher“ (S. 195).

Übung ist so nach Guyer die richtige Art der Wiederholung, sie habe eine Leistungssteigerung zur Folge und sei bei allen Lebewesen im Rahmen der in den „biologischen Grundkapazität liegenden Tätigkeiten“ unbeschränkt möglich (S. 194).

Guyer betrachtete die Übung aber auch als wichtiges Bindeglied zwischen dem rein Körperlichen und der Besinnung resp. der Gesinnung, indem sie die „erste Bändigung des Belebten in der Ungleichförmigkeit seiner Reaktionsweise“ ermögliche (S. 196), denn über die Übung könne die „lebendige Substanz“ erstmals unter die Kontrolle von Besinnung und Gesinnung gestellt werden.

Aus dem zweiten der zitierten Sätze leitet Guyer das Vermögen des Menschen zum Aufbau von Gewohnheiten ab. In der Übung sei das Moment der Leistungssteigerung entscheidend, bei der Gewöhnung hingegen das Moment der Konstanz in der Reaktion auf unter-



schiedliche Reize (S. 198). Dazu führt Guyer ein konkretes Beispiel an: Ein Kind wird immer wieder dazu angehalten, die Schuhe vor der Wohnung auszuziehen, bis es dies schliesslich tut. Einmal zur Gewohnheit geworden, erfolgt dieselbe Reaktion auch ohne Ermahnung und sogar an einem fremden Ort, das heisst in einer ganz anderen Reizsituation (S. 198). Der Vorteil der Gewöhnung bestehe also darin, dass eine Reaktion mit Selbstverständlichkeit eintrete, so dass „kein besonderer Entschluss und kein besonderer Energieaufwand“ mehr dazu nötig sei (S. 199).

Guyer schreibt der Gewöhnung eine ausserordentlich grosse Bedeutung zu: „Sozusagen das gesamte Inventar des gesellschaftlichen Benehmens beruht auf der aktiven Gewöhnung und besteht in aktiven Gewohnheiten“ (S. 203). Gewöhnung beginne bei den scheinbar kleinen, unbedeutenden Dingen – wie der Haltung beim Essen, dem Zähneputzen oder dem Sich-ordentlich-Kleiden – und bedürfe von Seiten der Eltern der „unermüdlichen Geduld, Konsequenz und Ruhe beim Durchlaufen kleinster Schritte“ (S. 206). Gewohnheiten bilden laut Guyer darüber hinaus die Grundlage für höhere geistige Regungen, wie er am Beispiel des Grüssens aufzeigt. Erst wenn Grüssen und Danken zur Selbstverständlichkeit geworden seien, so seien auch die äusseren Bedingungen gegeben, damit das „Danken mit wirklichem innerem Anteil, das Grüssen mit dem nötigen innern Gehalt erfüllt“ (S. 206) werden könne. Daraus folgert Guyer: „Gewöhnung bedeutet also eine Energieersparnis für höhere Zwecke“ (S. 206). Wirkliches Nachdenken, die Konzentration auf eine Sache oder auch innere Sammlung könnten sich nämlich nur dann entwickeln, wenn fundamentale Fertigkeiten zur Selbstverständlichkeit geworden seien. Und Guyer zieht daraus den Schluss: „Die rechte Gewöhnung ist der erste wahre Dienst, den man dem Kleinkind erweisen kann. Das Leben gedeiht nicht ohne Ordnung“ (S. 205).

In diesem Zusammenhang äussert sich Guyer auch zum Gegenpol der Gewöhnung, nämlich zur Verwöhnung, und führt dazu aus: „Das ‚Entgegenkommen‘, geschehe es durch die Umgebung oder durch eigene Schwäche, erzeugt all jene Bedürfnisse, die dann eines Tages zur Tyrannei sowohl des eigenen Ich wie der Umgebung führen“ (S. 204). Guyer bezeichnet damit einen Mangel an grundlegenden Strukturen als grossen Problem für einen Menschen. Dies sowohl in Bezug auf dessen Lernfähigkeit – denn diese bedürfe der Disziplin und des Vorhandenseins von grundlegenden Automatismen – als auch hinsichtlich der individuellen geistigen, psychischen und physischen Gesundheit, da sich diese nur in geordneten Verhältnissen entwickeln könne.

### 3.3.7 Schule und Lehrerbildung

Guyer ist der Ansicht, dass „Unterricht in irgendeiner Form als nie wegzudenkender Faktor zum menschlichen Leben gehört“ (S. 258) und schreibt: „Es ist wichtig, sich die Ganzheit und

Fülle des Volksschulgedankens sowohl für das Gedeihen der Jugend wie für die seelisch-geistige Gesundheit des Volkes, für dessen Entwicklung zur Menschlichkeit und zur rechten Staatsbürgerlichkeit vor Augen zu halten“ (S. 177). Im Folgenden wird auf vier Themen, die Guyer in den „Grundlagen“ im Zusammenhang mit der Schule darstellt, näher eingegangen.

### 3.3.7.1 Bedeutung von Schule und Unterricht

Unterricht als gesellschaftlich organisierte Form des Lernens stellt für Guyer eine absolute Notwendigkeit dar, denn erst „eigentlicher Unterricht ... bringt das Lernen in Form“ (S. 258). Er begründet dies mit den folgenden Argumenten:

- 1 Erst im Unterricht wird der Lernvorgang artikuliert.
- 2 Erst durch Unterricht wird das Lernen ökonomisiert.
- 3 Erst durch Unterricht wird das erzieherische Verhältnis offen gelegt.
- 4 Erst im Unterricht werden die erzieherischen Grundlagen und Vorstellungen einer Zeit sichtbar (S. 258-259)

Guyers bildungstheoretische Vorstellung nötigte ihn immer wieder dazu, sich über das Curriculum der Volksschule Gedanken zu machen. Dabei beschäftigten ihn u.a. auch die Fragen nach dem „Wieviel“ und dem „Entwicklungsgemässen“. Die Frage nach dem Stoffumfang bezeichnet er sogar als das eigentliche „Leidenskapitel“ der Schule. Obwohl sich Guyer bewusst ist, dass „des Wissenswerten kein Ende ist“ (S. 181), erkennt er das vermeintliche Viel-Wissenmüssen aus bildungstheoretischer Sicht als gravierendes Problem:

Wo irgend es möglich ist, wird heute die unmittelbare Beziehung zur Sache in eine Theorie über die Sache verwandelt und das zu Zeigende in ein ganzes Lehrgebäude aufgebläht. Mit Leidenschaft wird jedes Ding zu einem Lehrgegenstand gemacht, und so steht vor dem jungen Menschen schliesslich der Moloch Stoff, der ihm entgegengähnt und ihn hinhält. (S. 181)

Guyer vermisst also zuerst einmal die Konzentration auf das Wesentliche, dann aber auch die authentische Erfahrung durch die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit. Er beanstandet, dass sich die Schule zu stark vom realen Leben entfernt habe und zu sehr vom Theoretischen ausgehe, was zur Folge habe, dass die „tieferliegenden Schichten des Menschlichen durch den Unterricht nicht unmittelbar getroffen werden“ (S. 257). Guyer gibt sich überzeugt: „Für das ganze Primarschulalter der ersten sechs Jahre, z. T. sogar für die weitem zwei Jahre, kommt das erlebnismässige Erfassen, d.h. die Einbettung in Ereignisse und in eine natürliche Verbundenheit mit dem Gegenstand, in Frage“ (S. 182). Es müsse also nicht die „wissenschaftlich-begriffliche Analyse“ im Zentrum stehen, sondern die „Ganzheit der Betrachtung“. Um dies zu erreichen, könne nur „radikaler Mut in der Neuordnung des Pensums nach Massgabe der psychologischen Tatsachen Wandel schaffen“ (S. 183).

### 3.3.7.2 Der Lernvorgang

Guyer spricht von einem „natürliche Lernvorgang“, der die Grundlage für alles Lernen in Schule und Unterricht darstelle. Dieser habe drei lernpsychologische Faktoren als Grundlage: Das mnemische Vermögen alles Lebendigen, das Reiz-Reaktions-Lernen – von Guyer als Übung und Gewöhnung bezeichnet – und das bewusste, sprach- und wissensgebundene Symbollernen. Auf der Basis dieser Faktoren erfolgt das Lernen beim Menschen nach Guyer in sieben Stufen:

1. Das Tun als erste Erfahrung
2. Innewerden von Widerständen gegen dieses Tun und damit Erhellung des Tuns
3. Heranziehen des vorhandenen Wissens zur möglichen Korrektur des ersten Tuns
4. Wiederholung des korrigierten, ersten Tuns
5. Übung unter Vermeidung der bisher gemachten Fehler
6. Gewöhnung als Anpassung an die Gesamtsituation
7. Aufnahme in den Lernbesitz, der in den meisten Fällen (bei Fertigkeiten unerlässlich) ‚mechanisiert‘ zur Verfügung steht  
(S. 216)

Lernen wird bei Guyer konsequent als äusseres und inneres Tun in Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit unter Beizug des Vorwissens zur Anpassung an diese Wirklichkeit verstanden. Die Faktoren Übung, Gewöhnung und Integration der neuen Erfahrung in das vorhandene Wissen sind geistige Tätigkeiten, die jeden Lernvorgang abschliessen. Durch diese Faktoren unterscheidet sich der Lernvorgang vom Erkenntnisvorgang.

### 3.3.7.3 Die „ausschöpfende Methode“

Zum natürlichen Lernvorgang als Grundlage jeglicher planmässiger Veranstaltung kommt bei Guyer stets auch das erzieherische Moment hinzu, das „Hinführen zu verantwortlicher Entscheidung“. Unterricht zeichnet sich demnach durch die folgenden Merkmale aus:

1. Lernen kommt immer durch ein Tun in Gang und ist als „Anpassung durch Aktivität“ zu verstehen.
2. Unterricht ermöglicht es den Kindern, von der Erfahrung, dem Wissen und dem Können der Erwachsenen zu profitieren.
3. Unterricht fördert das Üben unter Vermeidung der bisher gemachten Fehler.
4. Unterricht lenkt die Erfahrung und kann – vor allem auf den unteren Stufen – ausschliesslich an die Vorstellung des Kindes anknüpfen oder von dieser ausgehen.
5. Unterricht muss das Reflektieren des Lernvorganges zum Inhalt haben, denn *das reflekt-*

*tierende Lehren* stellt ein zentrales Element der ausschöpfenden Methode dar.

6. Höhepunkt und Ziel des schulischen Lernens stellt das *reflektierende Lernen* durch den Lernenden selbst dar.

(S. 260-261)

Die Unterrichtsmethode, die vom „reflektierenden Lehren“ zum „reflektierten Lernen“ führt, bezeichnet Guyer als „ausschöpfende Methode“ (S. 261) und erläutert sie wie folgt:

1. Lehren und Lernen in der Schule zeichnen sich durch Reflexion aus: Lernen finde auch ausserhalb der Schule statt, allerdings als „naives Lernen“. Dieser fundamentale, meist unbewusste Vorgang des Lernens stellt die Grundlage für das Lernen in der Schule dar; doch dort muss das Lernen durch Reflexion zum Bewusstsein erhoben werden.
2. Ausgangspunkte für das Lernen sind die jeweiligen Bedürfnisse der Altersstufe, der Lernbesitz der Schülerinnen und Schüler und der Lernvorgang. Das Lernen ist auf jeder Stufe aus dem jeweils spezifischen Erziehungs- und Bildungsgedanken abzuleiten. Der Weg des Lernens ist höher zu gewichten als der daraus resultierende Lernbesitz, denn durch das Lernen werden Kräfte aufgebaut, wie der Wille zum richtigen Arbeiten und die Erfahrung des wirklichen Arbeitens. Einem Streit oder auch nur einer Unterscheidung zwischen formaler und materialer Bildung kann Guyer nichts abgewinnen. Da beim „rechten Lernen“ der „Lernbesitz“ viel besser aufgehoben bleibe als beim unreflektierten Lernen, sei für jeden, der die Hinführung zur verantwortlichen Entscheidung als Ziel vor Augen habe, der Verlust an Quantität durch den Gewinn an Qualität mehr als aufgehoben – wobei Guyer die Notwendigkeit eines ausreichenden Lernbesitzes nicht in Frage stellt.
3. Ausschöpfender Unterricht ist methodisch vielfältig; er beinhaltet gleichermassen das Geben durch die Lehrperson und das Entgegennehmen der Schülerinnen und Schüler in eigenaktivem Lernen. Der Austausch zwischen eigenem und anderem Tun ist ein wesentliches Element des Lernens; deshalb können weder die Lernschule noch die Arbeitsschule alleine das ausmachen, was rechtes Lehren und Lernen sein muss. Guyer vertritt die Ansicht, dass der geistig rege Mensch in besonderem Masse auf Anregung angewiesen sei, denn: „Gerade der aktive oder produktive Mensch stösst auf Schritt und Tritt an Grenzen der eigenen Kapazität, die nur durch Aufnahme von schon Gekonntem, Gedachtem und Durchgearbeitetem überwunden werden können“ (S. 265).
4. Entscheidend für den Erfolg von Lehren und Lernen ist letztendlich die Persönlichkeit der Lehrperson. Guyer meint dazu: „Niemand bestreitet wohl im Ernst die Berechtigung der These, dass bei allem Erzieherischen, also auch beim Lehrer, das persönliche Moment das eigentliche und letzte Geheimnis des ‚Erfolgs‘ ausmacht“ (S. 266). Um erzieherisch zu wirken, müsse die Lehrperson die „eigene Erzogenheit“ sowie das „Ringens mit sich selbst“ im Kampf für das Gute und das Geistige im Unterricht spürbar werden lassen. (S.

262-267)

Die Lehrerpersönlichkeit sollte sich gemäss Guyer durch die folgenden Eigenschaften und Gaben auszeichnen: „Affinität“ zu einem oder mehreren Stoffgebieten, „Gabe des Vormachens und des Darstellens“, Kunst des Organisierens sowie stark ausgeprägte Einsicht, Güte und Gelassenheit. Falls diese „natürliche Eignung“ vorhanden sei, könne sie im Rahmen der Lehrerbildung weiterentwickelt werden. (S. 268-270)

### 3.3.7.4 Unterrichtsformen

Jegliche Form des Unterrichtens sollte laut Guyer durch „reflektierendes Lehren“ und „reflektiertes Lernen“ nach den Prinzipien der „ausschöpfenden Methode“ und unter Berücksichtigung des „natürlichen Lernvorganges“ erfolgen. Daraus ergäben sich mit zunehmender Reife der Schülerinnen und Schüler inhaltliche Akzentverschiebungen vom Konkreten hin zum eher Abstrakten, vom Nahen zum Fernen und vom mehr oder weniger gelenkten zum selbständigeren Lernvorgang.

Je nach Art und Grad der Aktivität von Lehrer und Schüler unterscheidet Guyer drei Unterrichtsformen<sup>167</sup>:

#### 1. Vortrag, Erklärung oder entwickelnde Darstellung (S. 274)

Bei dieser Form des Unterrichts tritt das rezeptive Moment in den Vordergrund. Die Lehrperson stellt sich kraft ihres grösseren Wissens vermittelnd zwischen den Gegenstand und die Lernenden. Diese Unterrichtsform bezeichnet Guyer zwar als unentbehrlich, will sie aber nur als eine unter anderen Formen des Unterrichts verstanden wissen. Ihre Vorteile sieht er in ihrer Ökonomie und in ihrer Möglichkeit, dem Bedürfnis des jungen Menschen nach geistiger Nahrung entgegen zu kommen. Vorträge des Lehrers könnten für die Schüler überdies „feierliche Stunden“ darstellen und ihnen zur inneren Orientierung und Besinnung dienen.

#### 2. Vormachen und Vorzeigen (S. 276)

Guyer ist der Überzeugung, dass die Erwachsenen dem Kind gewisse Techniken vorzeigen sollten, damit dieses den Entwicklungsgang der Menschheit nicht in allem und jedem nachzuvollziehen brauche. Dabei geht es darum, das Kind mit dem Gegenstand vertraut zu machen und ihm dessen Handhabung direkt und ohne grosse Umschweife vorzumachen. Die Tendenz, „ein Breites und ein Langes aus den einfachsten und kürzesten Din-

---

<sup>167</sup> In seine didaktischen und methodischen Überlegungen bezieht Guyer die folgenden Autoren und deren Werke u.a. mit ein: Rousseau, Pestalozzi, Kerschensteiner, Lotte Müller, Gaudig (insbesondere dessen Kritik am fragend-entwickelnden Unterricht), Paul Geehb, Peter Petersens, ferner Gloeckel und Viktor Fadrus - die Vertretern der Wiener Schulversuche – zudem den „Dalton-Plan“ und den „Jenaplan“ sowie Plattners (1949) „Psychotechnische Lehrmethoden“, A. Carrards (1949) „Einführung in die Probleme der Arbeitspsychologie“, Hellpachs (1926) „Die Wesensgestalt der deutschen Schule“, Faguets (1880) „Dix-huitième siècle“, Hans Leutholds „Lebendiger Unterricht“ und nicht zuletzt auch sein Wissen über die Kern- und Kursfächer auf amerikanischen high schools.

gen“ zu machen, wirke sich verheerend auf das Kind aus. Allerdings müssten dem Vorzeigen des Lehrers ein Tun des Schülers und die damit verbundenen Erfahrungen von ersten Widerständen vorausgehen, damit sich die durch das Vormachen angestrebte Wirkung auch tatsächlich einstelle.

### 3. Selbsttätigkeit der Schülerin und des Schülers (S. 277)

In der Selbsttätigkeit hat sich der Schüler direkt mit dem betreffenden Gegenstand auseinander zu setzen. Der Lehrer stellt den psychologisch richtig gewählten Stoff bereit und greift nur noch dort ein, wo ein Schüler nicht mehr weiterkommt. Dies setzt allerdings voraus, dass der Lehrer über den Lernvorgang vollständig im Bild ist, denn nur so ist er auch in der Lage, das reflektierte Lernen des Schülers im Bedarfsfalle bewusst anzuregen. Diese Form des Lernens ist klar von Formen des blossen Übens zu unterscheiden.

Innerhalb des selbsttätigen Lernens unterscheidet Guyer drei Unterformen:

3a Freie Einzelarbeit

3b Unterrichtsgespräch

3c Gruppenunterricht

In seiner zusammenfassenden Betrachtung der Unterrichtsformen nimmt Guyer auch zum rein fragenden oder entwickelnden Unterricht Stellung und meint, unter dem Gesichtspunkt des obersten Ziels von Schule und Erziehung – dem Hinführen zu verantwortlicher Entscheidung – sei der entwickelnde Unterricht, dieses „monologisierende Denkdiktat“, abzulehnen, weil er den Schüler in seinem Gedankengang zu sehr gänge und ihn dadurch zur Passivität verführe. Doch kritisch gegenüber allem, was einen Allgemeingültigkeitsanspruch erhebt, relativiert Guyer seine Aussage auch gleich wieder: Als belebendes Mittel und zur Überprüfung, ob etwas verstanden worden sei habe diese Unterrichtsform durchaus ihre Berechtigung; ja es werde wohl kein Unterricht ohne sie auskommen (S. 281).

Ebenso äussert sich Guyer zum „Gesamtunterricht“ und dem „Unterricht auf werktätiger Basis“ (S. 281), denen er – mit Blick auf seinen ausschöpfenden Unterricht – grosse Bedeutung beimisst. Die beiden genannten Ansätze betreffen seiner Meinung nach nicht den Lernprozess als solchen, sondern problematisieren den Ausgangspunkt und das Thema des Lernens als solches. Gerade der werktätige Unterricht habe für diejenigen Schüler, die besser über reale Situationen zu Einsichten gelangten, einen hohen Stellenwert. Guyer betont jedoch, es gehe dabei weniger um das Hinführen zum praktischen Arbeiten, sondern vielmehr um „Bildung, d.h. Besinnung auf Grund der praktischen Ausgangssituation und in ständiger *Verbindung* [H.v.V.] mit ihr“ (S. 282). Jede Stufe sollte einen bestimmten Anteil an werktätigem Unterricht aufweisen. Dies sei auf den unteren Stufen einfacher zu lösen. Deshalb schlägt Guyer für die oberen Stufen eine Unterteilung in „Arbeitsfächer“ – in denen schwerpunktmässig die ausschöpfende Methode zur Anwendung gelangen sollte – und in „Orientierungsfächer“ vor, in denen die vortragende Lehrform zu überwiegen habe (S. 282). Diese Form des

Unterricht kommt ihm in der damaligen Zeit allerdings noch wie „Zukunftsmusik“ vor.

Keine Form will Guyer als dogmatisches Prinzip verstanden haben, denn bei allem Unterrichten stehe die Rücksicht auf den Lernvorgang des Kindes im Vordergrund. Was er damit meint, kommt im nachstehenden Zitat am besten zum Ausdruck:

Es handelt sich darum, „Situationen“ zu schaffen, vor allem den rechten „Gegenstand“ bereitzustellen, an dem das Tun des Kindes in Aktion tritt, an dem es den Widerstand des Dinges und doch wieder dessen Bereitschaft erfährt, sofern ihm die Werkzeugbereitschaft des Menschen entgegenkommt, indem dieser seine Irrtümer berichtigt, sein Wissen richtig anwendet und gleichzeitig, in der Korrektur, vertieft; sich richtig übt und zum weiteren Lernen fortschreitet. (S. 270)

Wirklich ausschöpfendes Lernen findet also laut Guyer in der direkten Auseinandersetzung mit dem Gegenstand statt. Dem Lehrer kommt dabei die Funktion des Organisierens, Bereitstellens und Helfens zu. Allerdings konstatiert Guyer, dass der Wille und die Fähigkeit der Lehrenden, das Lernen der Schüler in dieser Form zu organisieren, kaum vorhanden seien, und dass die grössten Widerstände gegen diese Form des Lehrens bei den Lehrenden selber zu suchen seien.

Auch in der Frage der Unterrichtsform bleibt Guyer also nicht an der Oberfläche stehen. Angesichts der Vielfalt und Komplexität des Unterrichtsgeschehens kann Guyer weder einer bestimmten Unterrichtsform noch einem didaktischen Prinzip einen Allgemeingültigkeitsanspruch zubilligen. Bei seinen didaktischen und methodischen Überlegungen bleiben stets die übergeordneten Ziele von Erziehung und Bildung wegleitend: Die zukünftigen Erwachsenen müssen etwas können, in etwas „tüchtig sein“, sie sollten über Einsichten in Wesen und Geschichte natürlicher und kultureller Dinge verfügen und ihre Eignung und Neigung kennen; sie sollten im Stande sein, selbstständig zu lernen und sich zu bilden und: In erster Linie fähig werden, verantwortungsvoll zu entscheiden und zu handeln<sup>168</sup>.

### 3.3.8 Die Bedeutung des Staates für die Erziehung

Erziehung hat nach Guyer die Hinführung zu verantwortlichem Handeln zum Ziel, Bildung hingegen die innere Sammlung und Realisation der persönlichen Eignung an einer konkreten, gesellschaftlich bedeutungsvollen Aufgabe. Ort der Erziehung ist anfänglich vor allem die Familie. Erst später wird und muss die Erziehung – zumindest teilweise – von der institutionalisierten Gesellschaft, dem Staat übernommen werden. Bildung findet sowohl innerhalb der Familie als auch im Rahmen staatlicher Institutionen statt, Ausbildung dagegen vor allem in der Gesellschaft. Guyer meint, dass die Notwendigkeit der Übernahme von Bildungs- und vor allem Ausbildungsaufgaben durch den Staat unbestritten sei, kontrovers sei jedoch die Einflussnahme des Staates auf die Erziehung.

<sup>168</sup> Es sei hier auch nochmals darauf hingewiesen, dass Guyer darüber hinaus die Bereitschaft zu Liebe und Glaube als höchstes Ziel von Bildung und Erziehung betrachtet.

Zunächst stellt Guyer fest, dass der Einfluss von Kultur und Staat auf die Erziehung überaus gross sei, ganz entgegen dem allgemeinen Empfinden: „Wo immer sich Spuren von Erziehung feststellen lassen, da überwiegen die Einflüsse von Sippe, Stamm und Staat gegenüber denjenigen der rein privaten Sphäre“ (S. 227). Deshalb ist das, was sich in der Familie abspielt, gemäss Guyer fast immer mehr Ausdruck des übergreifenden, gemeinsamen oder gesellschaftlichen Lebens als der besonderen Ansichten und Absichten einer Familie, selbst wenn es sich auf den ersten Blick um besondere private Traditionen oder Bräuche zu handeln scheint. Neben der Wirtschaft bezeichnet Guyer auch den Staat als eine der übergreifenden Mächte, die nicht nur die Welt regierten, sondern die auch bestrebt seien, auf die Erziehung Einfluss zu nehmen oder diese im schlimmsten Falle sogar zu dominieren. Daher müsse die Einflussnahme des Staates auf Gesinnung, Bildung und Ausbildung näher untersucht werden und umgekehrt müssten auch die Konsequenzen der familiären Erziehung für die Gesellschaft betrachtet werden.

Guyer beschreibt den Zusammenhang von familiärer und gesellschaftlicher Erziehung und Bildung wie folgt:

Erziehung ist die höchste und intensivste Form menschlicher Verantwortung. Eben darum passieren in ihrem Bereich auch die schlimmsten Fehler, offenbart sich in ihrem Tun am gründlichsten der Menschheit Schwäche und Jammer, angefangen beim Ungenügen der Väter und Mütter und weitergehend zum Gebaren der Gesellschaft und des Staates in deren Massnahmen zur Beeinflussung der jungen Generation. (S. 130)

Der Einfluss des Staates auf die Erziehung ist laut Guyer aus dessen Wesen heraus zu verstehen: „Im Staat sind alle separaten Interessen, seien sie nun geistiger oder materieller Art, aufgerollt ins offene Feld des Gesamtinteresses“ (S. 228). Im Staat trete von den Sonderinteressen der anderen „Formen des gemeinsamen Lebens“ nur noch das in Erscheinung, was dem Gesamtinteresse entspreche. Deshalb könne keine andere Institution, Partei, Wirtschafts- oder Gesellschaftsgruppe – und diese würden sich ja geradezu konstituieren, um für ihre besonderen Interessen einzutreten – als Träger des „Gesamtinteresses und Anwalt der *res publica*“ (S. 229) auftreten. Einzig der Staat sei in der Lage, „die Anerkennung und das unbedingt gleiche Recht des ‚andern‘, der uns nicht unmittelbar etwas ‚angeht‘“ (S. 231), zu bewahren. Aus diesem Grund habe der Staat Funktionen zu erfüllen, die von keiner anderen Institution übernommen werden könnten. Und Guyer erwähnt in diesem Zusammenhang die drei folgenden abgrenzbaren Teilaufgaben des Staates:

1. Erziehung zum öffentlichen Leben
2. Bereitstellung der Mittel für die Berufsausbildung
3. Übernahme allgemein menschlicher Aufgaben im Rahmen der schulischen Ausbildung

Guyer vertritt die Auffassung, die erste Teilaufgabe müsse dem Staat übergeben werden – trotz aller berechtigten Vorbehalte gegenüber dessen Machtansprüchen –, da keine andere Einrichtung in der Lage sei, die übergeordneten Bedürfnisse einer Gemeinschaft besser zu



wahren.

Bezüglich der zweiten Teilaufgabe der Erziehung sieht Guyer ebenfalls keine Alternative zum Staat. Die Familien seien nicht (mehr) in der Lage, die Berufsbildung alleine zu finanzieren – vor dem Hintergrund der veränderten Ansprüche bezüglich der Ausbildung und der Ertüchtigung zum Gesellschaftsleben. Auch diese Aufgabe könne nicht von anderen Institutionen übernommen werden – beispielsweise von konfessionellen Schulen – da diese in der Regel ihre eigenen Zwecke verfolgen und sich primär um ihre Mitglieder kümmern würden (S. 231-232).

Die dritte Teilaufgabe des Staates beschreibt Guyer wie folgt: Der Staat übernimmt die Verantwortung dafür, dass jedem Kind die Möglichkeit geboten wird, seinen „inneren Menschen und sein Fähigkeiten“ zu entwickeln, indem ihm die Teilnahme an der Verantwortung für die Entwicklung von Wissenschaft, Kunst und körperlicher Ertüchtigung in Freiheit gewährt wird (S. 233). Die Übernahme dieser dritten Teilaufgabe durch den Staat ist jedoch laut Guyer nicht unproblematisch und darum umstritten. Dennoch ist er der Meinung, letztlich sei auch hier einzig der Staat als Vertreter des Gesamtinteresses im Stande, die erwähnte Verantwortung zu übernehmen – auch wenn er privaten Institutionen, darunter konfessionellen und weltanschaulichen Schulen, zugesteht, dass sie Tüchtiges, ja oft sogar Pionierhaftes leisten würden.

Für Guyer stellt Erziehung also kein isoliertes, familieninternes Phänomen dar, vielmehr erkannte er deren gesellschaftliche Bedeutung und gesellschaftliche Abhängigkeit voll und ganz. Ja, seine ganzen Bemühungen im Zusammenhang mit der Geistigen Landesverteidigung sind nur zu verstehen, wenn man weiss, dass Guyer diesem Zusammenhang eine fundamentale Bedeutung beimass. Allerdings war sich Guyer – angesichts des ersten und zweiten Weltkriegs, die in seine Lebensspanne fielen – bewusst, dass junge Menschen im Namen des Staates aufs Schändlichste irregeleitet und missbraucht worden waren bzw. werden können. Trotzdem vertritt er die Meinung, letztlich sei nur der Staat im Stande, dafür zu bürgen, dass dem Kinde möglichst in allen Dimensionen seiner Entwicklung in möglichst hohem Masse Gerechtigkeit widerfahre.

### 3.3.9 Die Einfluss des Wirtschaftlichen auf die Erziehung

Wie die leiblichen Bedürfnisse durch den ganzen Menschen hindurch wirken, konstatiert Guyer, so „reicht auch die Wirtschaft quer durch das menschliche Dasein, individuell und kollektiv. Sie ist die Ordnung des Daseins nach der Seite der Selbsterhaltung ...“ (S. 242). Diese Aussage bildet die Grundlage für Guyers Überlegungen über den Stellenwert des Wirtschaftlichen im Leben des Menschen und die daraus zu ziehenden Konsequenzen für Erziehung und Bildung. Guyer zieht daraus den Schluss, dass dem Wirtschaftlichen in der Erzie-

hung ein bedeutender Stellenwert zukomme, dass der Mensch ihrerwegen aber auch am leichtesten seine sittliche Verantwortung vergesse. Deshalb sei die pädagogische Reflexion über diesen Bereich des Lebens zwingend und dessen Einbezug in Erziehung und Bildung unumgänglich.

Guyer hielt die Selbstversorgung für die ideale Wirtschaftsform, denn nur in ihr sei das gesamte Leben mit dem Wirtschaftlichen verwoben gewesen. Offenbar scheine „das Wirtschaften seine volle Bedeutung erst dort zu bekommen, wo der Mensch mit einem Stück Wirklichkeit in Beziehung treten darf, dessen Nutzwert seiner Verantwortlichkeit und selbständigen Disposition untersteht“ (S. 244). Eigenverantwortung und Wahlfreiheit seien der Selbstversorgung inhärent. Sinn für Realität könne sich nur aus dem Verantwortungsgefühl heraus entwickeln, und erst mit der Übernahme von Verantwortung könne auch die Würde des Menschen erstarken. Einzig die echte wirtschaftliche Unabhängigkeit sei die Basis, auf der die wahre Menschenwürde und Freiheit des Einzelnen gedeihen könnten.

Die Analyse der wirtschaftlichen Verhältnisse seiner Zeit führte Guyer jedoch zur Überzeugung, dass sich diese weit von dem wünschbaren Zustande entfernt haben. Durch die Auflösung des Gesamtproduktionsprozesses infolge der zunehmenden Arbeitsteilung sei die Ganzheitlichkeit des ursprünglichen Wirtschaftslebens weitgehend verloren gegangen. Arbeitsteilung, Zwischenhandel, teure Lebenshaltungskosten, Konkurrenz, hohe Anforderungen an die Ausbildung führten laut Guyer zu den folgenden Problemen:

1. Die Wirtschaft geht ihre eigenen Wege und ist nicht mehr mit dem gesamten Leben des Individuums verwoben.
2. Die zukünftigen Erwerbsmöglichkeiten des Einzelnen basieren nicht mehr auf dessen Eignung, sondern auf dessen Ausbildung.
3. Die wirtschaftliche Tüchtigkeit wird der wirklichen Bildung und der wahren Gesinnung übergeordnet.
4. Infolge der Arbeitsteilung sind die Menschen nur noch Rädchen im Getriebe des wirtschaftlichen Gesamtprozesses.
5. Die Arbeit ist zur blossen Verdienstquelle verkommen
6. Es besteht eine „unheimliche Abhängigkeit“ von einem Produktionsapparat.
7. Infolge der Entwurzelung des Menschen und des damit einhergehenden Verlustes seiner natürlichen wirtschaftlichen Basis ist es zu einer Flucht in die gehobeneren Berufe gekommen.
8. Dadurch dass Bildung nur noch dem wirtschaftlichen Hochkommen dient, vollzieht sich auch eine intellektuelle Entwurzelung.  
(S. 247-254)

Nach Guyers Einschätzung ist durch die umfassende Entfremdung des Menschen von einem der elementarsten Bereiche des Lebens, der Wirtschaft, auch eine wesentliche Basis für die konkrete Erziehung verloren gegangen – nämlich einer der wenigen Bezüge zur „harten“ Wirklichkeit des Lebens.

Gerade weil sich nach Guyer das wirtschaftliche Leben für den grössten Teil der Menschen weit vom wünschbaren Idealzustand entfernt habe, stellt er die Forderung auf: „... die Erziehung muss den Weg der Anknüpfung finden, um auch im wirtschaftlichen Tun und Schaffen das Geistige wirksam zu machen“ (S. 251). Zudem dürfe man die realen Verhältnisse nicht etwa ignorieren und „Bildung als zweckfreie Bewegung des Geistes im Reiche der Ideen“ (S. 243) auffassen, denn „jede noch so idealistische Bildung findet immer zuerst ihre Grenze auf wirtschaftlichem Gebiet“ (S. 243). Daher würden gerade junge, von einseitigen idealistischen Idealen geleitete Menschen im Getriebe des Wirtschaftslebens „mehr oder weniger rasch der verhärtenden Wirkung des Geldes und Eigentums“ (S. 243) unterliegen.

Guyer stellt sich also gegen eine Abgrenzung von Erziehung und Bildung vom Wirtschaftlichen, weil das menschliche Leben eine „naturhaft-geistige“ Einheit darstelle (S. 253). Deshalb sollte auch in der Schule durch das konkrete Verbinden von praktischem Tun und Lernen wenigstens ansatzweise eine gewisse Lebensnähe ermöglicht werden. Dabei nimmt Guyer Bezug auf Kerschensteiner, der gefordert habe, mindestens die Hälfte der Räume sei als Schulgärten, Werkstätten, Laboratorien, Musikräume und Nähstuben einzurichten (S. 251) und meint, erst in einer Schulklasse, die eine wirtschaftsähnliche Einheit im Kleinen darstelle, fänden die rechte Gesinnung und das Geistige den richtigen Nährboden. Dort könne den Kindern ein konkreterer Wirklichkeitsbezug ermöglicht werden; ferner werde ihnen ihre Eignung bewusst und ihre wirtschaftliche Verantwortungsfähigkeit könne gefördert werden. Darüber hinaus müsse die Reflexion über das Wirtschaftliche explizite gepflegt werden, und zwar „grundsätzlich und im vollen Angesicht seiner Bedeutung einerseits, der Gefahren, die es birgt, anderseits“ (S. 252).

Guyer ist also der Auffassung, der moderne Mensch und die Schulwirklichkeit hätten sich dem Wirtschaftlichen entfremdet und sich damit auch vom Leben abgehoben. Dies birgt nach Guyer Gefahren in sich. Denn das Wirtschaftliche stellt den harten Bereich des Lebens dar, jenen Bereich, an dem der Mensch den Kopf anschlägt, den Bereich, der nicht so leicht verzeiht, der Fehler nicht ungestraft lässt, sondern sie mehr oder weniger vorurteilslos und in vollem Umfang sanktioniert. Obwohl es Guyer bewusst ist, dass der heranwachsende Mensch auf einen geschützten Rahmen angewiesen ist, erkennt er auch das Fehlen von wirklichen Folgen des eigenen Handelns als problematisch – die Lebensrealität sei der beste Lehrmeister, in ihr könnten Selbständigkeit und Verantwortung wirklich gedeihen.

### 3.3.10 Guyers wissenschaftstheoretische Position

Guyers ganzes pädagogisches Denken kreist in seinem Kern um die Begriffe Tun, Denken und Entscheiden. Seine Pädagogik, seine Psychologie und seine philosophischen Überlegungen lassen sich von diesen drei menschlichen Grundmerkmalen her begreifen. Das Tun des Menschen ist fundamental, bildet es doch den Ausgangspunkt für das Verständnis seines Wesens. Durch das Tun und die geistige Funktion des Denkens erkennt er die Wirklichkeit. Resultat des Erkenntnisvorganges ist ein Bewusstsein hinsichtlich der Wirklichkeit, das in seinem Geiste als Wissen über die Welt, als Bild der Wirklichkeit vorhanden ist. Über das Tun mittels seines Wissens und Denkens ist der Mensch im Stande, ein Bild von der Wirklichkeit aufzubauen und auszudifferenzieren sowie sein Tun zu planen. Dem Denken kommt dabei eine orientierende Funktion zu und jedem Tun ist eine Entscheidung über die Art und Weise des Tuns inhärent. Die Entscheidungsfunktion aber weist Guyer der Gesinnung zu. Vor diesem Hintergrund sind denn auch Guyers Vorstellungen von Praxis und Wissenschaft zu betrachten.

Denken ist nach Guyer inneres Tun. Es dient der „Aufhellung der Zusammenhänge“ in der Wirklichkeit und im Bewusstsein. Wissenschaft ist die reine, institutionalisierte Form des Denkens:

So wenig Wissenschaft als solche wertet, so wenig hat das Denken Entscheidungscharakter, sei es nun als Urteilen oder Begreifen oder Schliessen, als reines Feststellen oder Herstellen von Zusammenhängen. Auch wenn jemand zu dem Ergebnis kommt: „So ist es!“, so hat er noch keine Entscheidung gefällt, sondern eben nur *festgestellt* [Hervorhebend v. Verf.]. Erst wenn es heisst: „Das tue ich oder tue ich nicht“, ist der Entscheidungscharakter da. (S. 287)

Das heisst, die Funktion des Denkens ist „fest[zu]stellen“. Denken steht im Gegensatz zum äusseren Tun, das als Eingriff in die Wirklichkeit stets mit der Frage nach dem „Was“ und dem „Wie“ verbunden ist. Guyer sagt, das Tun des Menschen unterliege nicht primär rationalen Kriterien. Vielmehr sei die Praxis wesentlich durch irrationale Mächte – wie Sitten, Gebräuche, Weltanschauungen, Religionen, Nationen, Persönlichkeit, Kollektiv und Zeitgeist – bestimmt (S. 13).

Wissenschaft assoziiert Guyer mit dem innern Tun des Menschen, dem Denken und bezeichnet sie als die „strenge Form des Denkens und Überlegens“ (S. 11). Er ordnet ihr die Funktionen der „Aufhellung der Zusammenhänge“ (S. 13) in der Wirklichkeit und des Aufbaus eines rationalen Wissens über die Wirklichkeit zu:

Wissenschaft sagt, was geschieht, wenn etwas anderes geschieht, oder sie folgert aus schon Bestimmtem neu zu Bestimmendes. Sie ist also gebunden an das Wirkliche, weil nur dieses ihr Bestimmungen an die Hand gibt, von denen aus weitergedacht werden kann. ... Gelingt freilich im Fortschreiten des Denkens der Anschluss an die Wirklichkeit nicht, so muss das Denken zurück zum Ausgangspunkt oder zu jenem Zusammenhang, der noch eine Bestimmung des Wirklichen ausmacht. (S. 43)

Wie die Wissenschaft stellt also auch das Denken zunächst einfach etwas Bestimmtes fest. Die Wissenschaft geht dabei nach Guyer vollständig von der Wirklichkeit aus, ja sie müsse

sogar von ihr ausgehen, um zu sinnvollen Aussagen zu gelangen. Denn komme das Denken nicht mehr weiter, so sei die Rückbesinnung auf das Wirkliche die einzige Möglichkeit zu weiterem Fortschreiten. So werde das menschliche Bewusstsein von der Wirklichkeit aufgebaut und führe in den Wissenschaften zu einer „Klärung des Zusammenhangs aller Lebensverhältnisse in seinen Prinzipien“ (S. 41).

Bewusstsein und Denken gehen also nach Guyers Verständnis von der Wirklichkeit aus. Die Aktivität des Geistes klärt die Zusammenhänge in der Wirklichkeit, individuell beim Aufbau des einzelnen geistigen Apparates, systematisch und bestimmten Prinzipien gehorchend in den Wissenschaften. Umgekehrt gelte jedoch: „Die Wirklichkeit kann durch das Denken nicht ‚konstruiert‘ werden“ (S. 44). Was laut Guyer soviel heisst wie: Konstruktion im Geiste des Menschen ja, Konstruktion der Wirklichkeit und damit Relativierung der Wirklichkeit nein! Dieser Zusammenhang sei völlig unabhängig davon, ob wir Menschen die Realität mit Hilfe unserer Erkenntnismittel so wahrnehmen könnten wie sie tatsächlich sei oder ob wir bloss Erscheinungsformen dieser Realität wahrnehmen würden. Nach Guyer besteht die „Notwendigkeit, dass das Denken mit der Wirklichkeit übereinstimmen muss, denn diese gibt sich dem Menschen ohnehin nur so, wie sie ihm erscheint, und kann ihm nur in der ‚Erscheinung‘ die Kriterien von ‚wahr‘ oder ‚falsch‘ liefern, sei nun die Erscheinung nahe am ‚Ding an sich‘ oder mehr von ihm distanziert“ (S. 44).

Genauso wenig wie das Denken die Wirklichkeit zu konstruieren vermag, können die Wissenschaften ihre Gegenstände konstruieren. Guyer sagt dazu: „Diese Wissenschaften [z.B. die Ästhetik, die Ethik] stellen fest, was an sich schon wirkt, was also der Inhalt des Sittlichen, des Ästhetischen ist, aber sie vermögen weder das eine noch das andere zu konstituieren“ (S. 35). Die Wissenschaften stellen also nach Guyers Vorstellung die Inhalte ihrer jeweiligen Gebiete lediglich dar und setzen sie untereinander in Beziehung. Wissenschaft kläre „jedes einzelne Wirken, aber auch die Zusammenhänge im Ganzen“ und „hebe im besondern auch das Gestalten, Schaffen und Handeln ins Bewusstsein“ (S. 34).

Guyer schreibt den Wissenschaften eine positive Wirkung auf das Gesamtverhalten der Menschen zu, weil das „Streben nach Wahrheit“ seinen „Auftraggeber und Nutzniesser letzter Hand im praktischen Verhalten“ (S. 34) habe. Insofern die Wissenschaften die Prinzipien und Zusammenhänge in den Lebensverhältnissen klären würden, hätten sie eine ausgleichende Wirkung auf das Tun des Menschen: „... sie blockieren einerseits alle willkürlichen oder unwillkürlichen Irrtümer einseitiger Systeme, und sie zwingen andererseits alle noch so unterschiedlichen Standpunkte und Methoden zur Berücksichtigung des Gemeinsamen, welches immer das durch die Wissenschaft gesetzte *Allgemeine* [H.v.V.] ist“ (S. 41). Wissenschaftliche Erkenntnisse könnten nicht einfach übergangen werden – schon gar nicht von öffentlichen Institutionen.

Andererseits meint Guyer, habe die Gesinnung als Instanz der verantwortlichen Entschei-

dung offensichtlich nicht mit den Erkenntnissen der Wissenschaften Schritt halten können, sonst müsste sich das Gesicht der Welt anders präsentieren (S. 40). Jedenfalls habe weder die Auseinandersetzung mit den Naturwissenschaften noch die Beschäftigung mit den Geisteswissenschaften die Menschen im Hinblick auf die Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse wesentlich weiter gebracht:

Dass aber wissenschaftliche Beschäftigung mit humanistischen Dingen zu einer höheren Menschlichkeit führt als Mathematik und Physik, hat ebenfalls noch niemand erwiesen, denn ein anderes ist immer das Stehen in eigener Entscheidung als das Wissen über die Entscheidungen anderer. Der Intellekt kann sich feststellend allem und jedem annehmen, der Geist aber weht wo er will. (S. 14)

Das Wissen über die Dinge schliesst demnach keineswegs auch das Moment der Entscheidung für die richtigen Dinge mit ein. Über Wissen zu verfügen und sich für die Menschlichkeit zu entscheiden, seien zwei gänzlich verschiedene Dinge. Guyer schliesst daraus, dass das Entscheidende im menschlichen Leben, die Entscheidung für das Menschliche, nicht von den Wissenschaften erwartet werden könne.

Obwohl das Denken und die Wissenschaften ihren Anknüpfungspunkt in der Wirklichkeit haben, können sie sich jedoch auch über das, was sich in der Wirklichkeit abspielt und was durch das Tun erfahrbar ist, erheben, denn:

„Denkbar“ ist vieles, was nie zu Wissenschaft gemacht werden kann. Der Mensch vermag sich eine Vorstellung zu bilden vom Unbedingten, von der Präexistenz der Seele und von einem Leben nach dem Tode, aber all dies nie auf wissenschaftliche Weise und darum auch nicht mit dem Kriterium von „wahr“ oder „falsch“. Es gibt Ideen und Gedanken, die als Arbeitshypothesen oder als Ideale dienen können, ohne dass sich in ihnen das Faktische in Evidenz nachweisen liesse. (S. 44)

Im Denken kann sich der Mensch nach Guyer von der Wirklichkeit unabhängig machen und sich über sie erheben. Wenn auch das Denken gemäss Guyer nicht Wirklichkeit zu schaffen vermag, so vermag es dennoch in den Vorstellungen, den Ideen und dem planenden Überlegen über die Wirklichkeit hinaus zu schreiten.

Fassen wir zusammen: Nach Guyer ist die Wissenschaft zunächst einmal wertfrei; sie hat die Aufgabe „festzustellen“ und auf Zusammenhänge zu „schliessen“ und zwar von der Wirklichkeit, wie sie sich dem Menschen darbietet. In diesem Sinn stellt sie „nur ihre Erkenntnisse und Ergebnisse zur Verfügung“ (S. 13). Wissenschaft sei deshalb weder gut noch böse. Sie lasse sich auf die Natur wie auch auf den Menschen und seine Kultur anwenden, denn obwohl die Gegenstände verschieden seien, sei das wissenschaftliche Verfahren dasselbe (S. 14), deshalb erklärt er auch: „Unstatthaft ist auch die Unterscheidung zwischen ‚erklärenden‘ und ‚Wertwissenschaften‘, oder die noch mehr irreführende zwischen ‚feststellenden‘ und ‚wertenden‘ Wissenschaften“ (S. 287).

### 3.3.11 Die Bedeutung des Transzendenten für die Erziehung

Nach Guyers Verständnis ermöglicht das Denk- und Vorstellungsvermögen – das Geistige –

dem Menschen einerseits das Erkennen und andererseits das Überschreiten der sinnlich erfahrbaren Wirklichkeit. Diese Sicht bildet die Grundlage für Guyers Seinsbegründung.

Wie wir gesehen haben, bildet nach Guyer die Wissenschaft die Dinge und Zusammenhänge der Wirklichkeit ab und macht sie fassbar; sie sagt uns deshalb, was bezüglich der Wirklichkeit „wahr“ oder „falsch“ ist. Guyer geht davon aus, dass es einen Seinsgrund – eine Ursache, für das was da ist – geben müsse, der hinter der Wirklichkeit zu suchen sei. Deshalb sagt er: „... weil Wirklichkeit durch Wissenschaft nicht überschritten werden kann“ gehe es nicht an, „den Wirklichkeitsgrund kurzerhand in die Wirklichkeit hineinzunehmen“ (S. 45) und folgert daraus: „Der ‚Seinsgrund‘ bleibt transzendent, unbedingt jenseitig ... er ist mit keiner Wissenschaft, mit keinen menschlichen Begriffen zu fassen“ (S. 46). Guyers Argumentationskette stellt sich also so dar: Weil der Mensch in seinem Geiste *über* die Wirklichkeit *nachdenken* kann, ist daraus zu schliessen, dass er damit auch *über* die Wirklichkeit *hinausdenken* könne, das heisst, im Denken vermöge der Mensch die Wirklichkeit zu transzendieren. Weil Guyer annimmt, der Grund für das Sein könne nicht im Sein selber liegen, folgert er konsequenterweise, dass dieser rein gedacht sein müsse. Weil er aber dann keiner rationalen Argumentation mehr zugänglich ist, muss er ein Produkt des Glaubens sein, mit den Worten Guyers: „... alle Vorstellungen vom ‚Seinsgrund‘, alle Gedanken über Gott selbst, [sind] wissenschaftlich gesprochen, menschliche Gedanken und darum nicht für die Wahrheit zuständig“ (S. 46). Der Seinsgrund ist also nach Guyers Überzeugung im Transzendenten zu finden, sein Vorhandensein ist nicht mit wissenschaftlichen Argumenten zu begründen.

Ähnlich argumentiert er hinsichtlich des Religiösen<sup>169</sup>, das eine Kraft des menschlichen Geistes geschaffene Welt sei: „Im Religiösen z. B. ragt eine Welt in den Menschen herein, die, ganz fremd den Bestimmungen dieser Wirklichkeit doch *die* Realität für ihn bedeutet. Die neue ‚Wirklichkeit‘ liegt aber jenseits *der* [H.v.V.] Wirklichkeit, zu der der Mensch gehört“ (S. 45).

Wie kann nun aber der Mensch den Zugang zum Seinsgrund erlangen, wenn dieser weder in der Wirklichkeit zu finden noch über das wissenschaftliche Denken zu erfassen ist? Um dies zu erklären, greift Guyer auf die Begriffe des „Glaubens“ und der „Offenbarung“ zurück und sagt: „... der Zugriff des Transzendenten geschieht durch Offenbarung, und die Inhalte der Offenbarung sind Sache des Glaubens“ (S. 45) und „darum besteht die Beziehung zu Gott auch nicht mehr eigentlich in ‚Gedanken‘ und ‚Ideen‘, sondern in einem ganz andern Verhalten. Der Gegenstand des *Glaubens* [H.v.V.] ist ganz und gar wirklichkeitstranszendent ...“ (S. 45).

---

<sup>169</sup> Religion bedeutet „gläubig anerkennende Verehrung von etwas Heiligem ...“. Dieses Wort wurde im 16. Jahrhundert aus dem lateinischen „religio“, was soviel wie „religiöse Scheu, Gottesfurcht“ bedeutet, abgeleitet, wobei die Herkunft dieses Wortes bis heute nicht geklärt ist. Die Auffassung des Begriffs Religion als „[Zurück]bindung (an Gott)“, die sich auf das lateinische „re-ligare ‘zurückbinden’“ abstützt, wird vor allem von der christlichen Theologie vertreten. (Duden)

Welche Bedeutung haben nun nach Guyer die Begriffe der Transzendenz, des Glaubens und der Offenbarung für die Pädagogik? Dazu führt er aus: „Der ‚Zugriff‘ des Wirklichkeitsgrundes bewirkt den Glauben, und ohne Glauben entbehrt die Gesinnung der Tiefe und des letzten Haltes ... die Schöpfungsgeschichte kann nur aus der Offenbarung ‚begriffen‘ werden“ (S. 46). Der „Zugriff des Wirklichkeitsgrundes“, kann als Gewissheit über die letzte Begründung des Seins im Jenseitigen verstanden werden. Zu dieser Gewissheit gelangt der Mensch nach Guyer durch Offenbarung, dieser Gewissheit entspringt letztlich der Glaube. Erst durch den Glauben gewinnt die Gesinnung Tiefe und ihren letzten Halt. Die Gesinnung bildet die Brücke zwischen Glaube und Wirklichkeit. So werden bei Guyer Glaube und Transzendenz zu den letzten Grundpfeilern der Gesinnung und somit zu den entscheidenden Grundpfeilern des pädagogischen Handelns – welches vor allem anderen Tun Ausdruck der Gesinnung eines Menschen ist.

Das Vermögen des Menschen, die Wirklichkeit zu erfassen *und* zu transzendieren, führt nach Guyers Überzeugung unabdingbar hin zum Religiösen, das er allerdings unabhängig von einer Kirche oder Konfession versteht, auch wenn er oft als Protestant argumentierte. So wenig als nach Guyer der Wirklichkeitsgrund in der Wirklichkeit liegen kann, so wenig kann die Gesinnung aus sich heraus Halt gewinnen. Deshalb führt er auch die Gesinnung auf diesen einen letzten Grund und Halt zurück, den Glauben. In diesem Sinne ist es nach Guyer das Religiöse, ist es der Glaube, ist es die Tatsache der Transzendenz, die dem Menschen angesichts der Unwägbarkeiten des Lebens letzte Kraft und Sicherheit zu geben vermag.

### 3.4 Das lernpsychologische Hauptwerk

Drei Jahre nach dem Erscheinen der „Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre“ publizierte Guyer sein Werk „Wie wir lernen“ (1952, 4. Aufl. 1964)<sup>170</sup>. Darin befasst er sich vertieft mit Grundlagen und Funktion des Lernens sowie mit dessen Anwendung als Hilfe für den Schüler. Er greift darin die Erkenntnisse der modernen Lernpsychologie auf, bettet sie in seine Pädagogik ein und macht sie als einer der ersten im deutschsprachigen Raum für den Unterricht fruchtbar. Von diesem Werk wurden fünf Auflagen gedruckt.

Guyer bezieht einerseits ältere lernpsychologische Forschungen in sein Werk mit ein – u.a. die Erkenntnisse des Gedächtnisforschers H. Ebbinghaus (1850-1909) und des Psychologen und Pädagogen E. Meumann (1862-1915) – andererseits aber auch neuere Forschungsergebnisse wie diejenigen des amerikanischen Persönlichkeits- und Sozialpsychologen G. W. All-

---

<sup>170</sup> Für die vorliegende Arbeit wurde die vierte, gegenüber der ersten unveränderte Auflage von „Wie wir lernen“ aus dem Jahre 1964 verwendet. Im Abschnitt über das „Lernpsychologische Hauptwerk“ erfolgen jeweils die Verweise auf dieses Werk nur mit der entsprechenden Seitenangabe.



port (geb. 1897), des Experimentalpsychologen E. L. Thorndike (1874-1949), des Gedächtnisforschers John K. G. Elmgren (geb. 1904) und des Genfer Psychologen J. Piaget (1896-1980)<sup>171</sup>.

In den Grundzügen hat Guyer allerdings das meiste, was er in „Wie wir lernen“ ausführlich darstellt, bereits in seinen „Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre“ abgehandelt oder zumindest aufgegriffen. Während jedoch die „Grundlagen“ schwerpunktmässig auf seine Pädagogik ausgerichtet sind, legt Guyer in „Wie wir lernen“ eine lernpsychologische Fundierung von Schule und Unterricht vor, die allerdings stark von seinem pädagogischen Gedankengut durchdrungen ist. Somit sind wichtige Elemente von „Wie wir lernen“ – wie zum Beispiel der Lernvorgang, das Lernvermögen und andere Grundlagen des Lernens – bereits im Rahmen der „Grundlagen“ erläutert worden. Um Doppelspurigkeiten zu vermeiden, beschränken sich die anschliessenden Ausführungen auf den Aufbau des Werkes sowie Guyers Unterscheidung zwischen Erkennen und Lernen. Zudem wird bei der Besprechung von Guyers Einfluss auf Aebli im 4. Kapitel nochmals auf das Buch „Wie wir lernen“ zurückgegriffen.

### 3.4.1 Der Aufbau von “Wie wir lernen”

Im ersten Teil seines Werks stellt Guyer unter dem Titel „Aufbau und Funktion des Lernens“ die lerntheoretischen Grundlagen und im zweiten Teil unter „Das Lehren als Hilfe“ deren Implikationen in Schule und Unterricht dar.

Der erste Teil besteht insgesamt aus 14 Kapiteln und behandelt die Themen „Vorgang des Lernens und seine Elemente“, „Arbeit, Spiel und Lernen“, „Wille zum Lernen“ und „Lernschwierigkeiten“. Im 1. Kapitel definiert Guyer den Begriff des Lernens und untersucht dessen Bedeutung für Erziehung, Bildung und Ausbildung. Im 2. Kapitel stellt er den Zusammenhang zwischen Erfahrung und Lernen dar und definiert Lernen als Bereitstellen von Erfahrungen. Im 3. und 4. Kapitel zeigt er die Stufen des Lernvorgangs auf, während die Kapitel 5 bis 8 der Abgrenzung der Begriffe Lernen, Arbeit und Spiel, der Darstellung des Problems von Behalten und Vergessen und der Erläuterung des Zusammenhangs von formaler und materialer Bildung dienen. In den Kapitel 9 bis 11 geht er schliesslich den verschiedenen Lernmotiven nach und schliesst den ersten Teil mit den Kapiteln 12 bis 14 mit einer Darstellung der verschiedenen Formen von Lernschwierigkeiten ab

---

<sup>171</sup> Unter anderen bezog Guyer auch Erkenntnisse der folgenden Forscher, die sich im weitesten Sinne mit dem Lernen befassten, ein: I. P. Pawlow (1849-1936), Physiologe, A. Binet (1857-1911), französischer Experimental- und Kinderpsychologe, P. P. Blonskij (1884-1941), russischer Pädagoge, E. Claparèd (1873-1940), Genfer Experimentalpsychologe, O. Decroly (1871-1932), Neurologe und Psychiater, John K. G. Elmgren (1904 geboren), Gedächtnisforscher, A. Ferrière (1879-1960), Soziologe und Lehrer am Institut J.-J. Rousseau, K. Horney (1885-1952), Psychoanalytikerin, K. Lorenz (1903-1989), Verhaltensforscher, A. Portmann (1897-1982), Schweizer Zoologe und Naturphilosoph.

Der zweite, didaktische Teil des Werks ist den beiden Themen „Der Unterricht als Hilfe“ und „Die Gestaltung des Unterrichts“ gewidmet. Den Ausgangspunkt für das erste Thema (Kapitel 15-17) bildet die Überlegung, dass „Lernen als Anpassung durch Aktivität“ vom Individuum zwar letztlich selbständig vollzogen werden müsse, dass es jedoch dabei auf die Hilfe von aussen angewiesen sei. Guyer stellt Lernen als Kulturphänomen in den Rahmen der Menschheitsgeschichte und beschreibt dessen Bedeutung für das soziale Wesen Mensch. Im zweiten Teil über die Unterrichtsgestaltung (Kapitel 18-20) setzt sich Guyer mit den Unterrichtsformen, den Prinzipien des Unterrichts und der Lehrerpersönlichkeit sowie mit Fragen der Lehrerbildung auseinander.

In „Wie wir lernen“ stellt Guyer also seine Lernpsychologie sowie die daraus hervorgehenden Unterrichtsprinzipien und Unterrichtsformen dar. Schon aus dem Inhaltsverzeichnis wird ersichtlich, dass Guyer seine Vorstellungen im Vergleich zu seinen „Grundlagen“ in verschiedener Hinsicht konkretisiert und begrifflich klarer ausformuliert. Beispielsweise unterteilt er den Begriff Lernen in die Elemente „Übung“, „Gewöhnung“, „Nachahmung“, „Einsicht“, „Bewusstsein und Vorstellung“ und „Sprache“. Die Stufen des Lernvorganges arbeitet er hier zudem viel genauer aus als in den „Grundlagen“ und geht ausführlich auf den Wissenstransfer, die Lernkurve und die Vergessenskurve ein. Wenn dem Werk auch in begrifflicher und inhaltlicher Hinsicht eine vollständige innere Kohärenz abgeht und pädagogische sowie lernpsychologische Elemente darin stark miteinander verflochten sind, so stellt es dennoch eine wahre Fundgrube für lernpsychologische und didaktische Anregungen dar und dürfte auf jeden wachen Geist äusserst befruchtend gewirkt haben.

### 3.4.2 Erkennen und Lernen

Das Erkennen weist zwar nach Guyer durchaus „Parallelen zum Lernvorgang“ auf, doch führt das Lernen über das Erkennen hinaus.

In Übereinstimmung mit Dewey und Kerschensteiner unterscheidet Guyer beim Erkenntnisvorgang fünf Schritte: Stutzen vor einem Tatbestand – Klärung der vorliegenden Fakten – Vermutung über die Zusammenhänge unter Beizug des vorhandenen Wissens – Erkennen der Zusammenhänge – Integration der Erkenntnis in den Wissensbesitz (S. 296-297).

Nach diesen fünf Schritten ist laut Guyer sehr wohl der Erkenntnisvorgang abgeschlossen, nicht aber der Lernvorgang<sup>172</sup>, bei dem noch zwei weitere Schritte hinzukommen müssten:

---

<sup>172</sup> Um einen einfacheren Vergleich mit dem Erkenntnisvorgang zu ermöglichen, seien die Stufen des Lernvorgangs nach Guyer hier nochmals aufgeführt: 1.) Ein Tun als erste Erfahrung. 2.) Innwerden von Widerständen gegen dieses Tun und damit Erhellung des Tuns. 3.) Heranziehen des vorhandenen Wissens zur möglichen Korrektur des ersten Tuns. 4.) Wiederholung des korrigierten ersten Tuns. 5.) Übung unter Vermeidung der bisher gemachten Fehler. 6.) Gewöhnung als Anpassung an die Gesamtsituation. 7.) Aufnahme in den Lernbesitz, der in den meisten Fällen (bei Fertigkeiten unerlässlich) ‚mechanisiert‘ zur Verfügung steht. (Guyer, 1949, S. 216)

„Übung und Gewöhnung als Anpassung an die Gesamtsituation“ (S. 298). Erst dann könne Gelerntes in den Lernbesitz aufgenommen werden und stehe nachher auch wirklich zur Verfügung.

Erkennen ist aus Guyers Sicht integraler Bestandteil einer jeden Form des Lernens und wird dadurch auch geschult. Doch da das Lernen über das Erkennen hinausführe, greife eine Erkenntnistheorie als Grundlage des Lernens in der Schule zu kurz.

Guyer hebt zudem noch einen weiteren wesensmässigen Unterschied zwischen Erkennen und Lernen hervor, indem er sagt, Erkennen müsse immer schon als mehr oder weniger entwickelte Fähigkeit vorhanden sein, um zu funktionieren, denn der Mensch könne ja nur das erkennen, wozu er über die notwendigen geistigen Erkenntnismittel verfüge. Im Gegensatz dazu habe das Lernen nur „Versuchscharakter“, weshalb es auch unter Anleitung eines Lehrers stattfinden müsse. Allerdings werde beim Lernen das Erkennen geschult und erweitert. (S. 298-299)

Guyers Überlegungen lassen deutlich werden, dass Lernen und Erkennen sich voneinander unterscheiden. Erkennen ist in gewissem Sinne statisch und nur im Rahmen der vorhandenen Erkenntnismittel möglich. Lernen jedoch erweitert diese Erkenntnismittel und beinhaltet darüber hinaus auch die Stufen der Übung und Gewöhnung in einem bestimmten Kontext, damit das Gelernte später auch tatsächlich zur Verfügung steht.



Unzweideutig heisst erzieherisch tätig sein vor allem dieses: in Verantwortung stehen, und zwar in Verantwortung gegenüber demjenigen Wesen, das dazu geführt werden muss, selber einmal verantwortlich zu entscheiden.  
(Guyer, 1949, S. 24)

## 4 Wirkungen

Die vorherigen Kapitel waren der Darstellung des Lebensweges, der geistigen Entwicklung und dem Werk Guyers gewidmet. Wir haben gesehen, dass Guyer als Lehrer, Pädagoge, Lehrerbildner sowie als politischer und pädagogischer Publizist tätig war und zudem als Direktor wichtiger Institutionen der Lehrerausbildung in der Öffentlichkeit stand. In den folgenden Abschnitten soll nun der Frage nachgegangen werden, ob bzw. inwieweit er mit seinem Wirken auch eine konkrete Wirkung erzielt hat.

Auf Grund von Guyers Tätigkeitsspektrum müssten sich Wirkungen auf Studierende sowie Wirkungen in den Bereichen Volksschule, Lehrerbildung und politischer Öffentlichkeit nachweisen lassen. Einige dieser Wirkungen sind schon in den vorausgehenden Darstellungen sichtbar geworden oder wurden, wie am Beispiel der Geistigen Landesverteidigung, dort besprochen.

Im Folgenden werden zwei wichtige und interessante Wirkungen Guyers ausführlich untersucht: erstens sein Einfluss auf einen seiner prominentesten Schüler, nämlich auf Hans Aepli und zweitens seine Wirkungen in der Züricher Lehrerbildung.

## 4.1 Guyers Einfluss auf Hans Aebli

Mit dem Wissen, das ich mir in Berlin angeeignet hatte,  
ging es mir dabei ein wenig wie mit dem Wissen,  
das man an der Höheren Schule erworben hat:  
Die meisten Einzelheiten vergisst man.  
Es bleiben Grundzüge eines persönlichen Denksystems.  
(Aebli, 1993, S. 11)

Im biographischen Teil ist Guyers prägender Einfluss auf Schülerinnen und Schüler an Hand mehrerer Beispiele zum Ausdruck gekommen. Guyers Wirkung scheint in zweierlei Hinsicht unbestritten zu sein. Zum einen verstand er es offenbar, den Studierenden zu vermitteln, dass ihre zukünftige Tätigkeit in der Schule das Wichtigste auf der Welt sei, zum andern aber auch, ihnen die Augen und die Ohren für den Schüler zu öffnen und ihnen dabei zu helfen, ein Gefühl für diesen Schüler zu entwickeln. Dazu äussert sich Guyer bereits in einem seiner frühen Artikel: „Wirklich psychologisch ist der Unterricht nur dann, wenn er nicht nur über die Seele und ihr Leben theoretiert, sondern wenn er dieses Leben leben lässt“. Und er fährt fort, in diesem Sinne habe eine Didaktik nicht die Frage „Wie soll *ich* den Stoff *darbieten* [H.v.V.]?“ zum Inhalt, sondern sie müsse „das pulsierende Leben und seine Entwicklung selber zum Gegenstand“ (1925, S. 79) machen.

Zwei von Guyers Studierenden stechen durch ihre besonderen wissenschaftlichen Leistungen auf dem Gebiet der Pädagogik hervor: Bärbel Inhelder und Hans Aebli. Inhelder war bereits im Seminar Rorschach Schülerin von Guyer. Dessen Einfluss auf sie war vermutlich nicht besonders gross, wenn auch eine lebenslange Beziehung zu ihr bestehen blieb, wie der Briefwechsel<sup>173</sup> zwischen den beiden (z.B. Inhelder 1932u; Guyer, 1965u2 u. 1972u2) sowie die Einladung Inhelders zu Guyers 80. Geburtstag belegen<sup>174</sup>. Hingegen ergeben sich zwischen Guyers und Aebli Leben vielfältige und substantielle Berührungspunkte, die darauf

---

<sup>173</sup> Aus einem Brief Guyers (1965u2) lässt sich entnehmen, dass Walter Guyer und seine Frau öfter Kontakt mit den Eltern von Bärbel Inhelder hatten, weil deren Vater in Rorschach ein Kollege von Guyer war. In jenem Brief schreibt Guyer: „Bärbel ist doch eine meiner lieben und gescheiten ehemaligen Schülerinnen, und mit Rorschach, mit jener Idylle von Lehrerseminar, von Bodenseegegend und Rorschacherberg verbinden uns doch alle gute Fäden. Natürlich bin ich auch stolz darauf, dass eine ehemalige Schülerin und Tochter eines lieben Kollegen eine so vehemente Karriere in der Wissenschaft machte und noch macht“.

<sup>174</sup> Inhelder wurde 1972 von Hans Gehrig zum 80. Geburtstagsfest von Guyer ins Oberseminar Zürich eingeladen (Gehrig, 1972u).

schliessen lassen, dass der Einfluss Guyers auf Aebli viel bedeutender war als dessen Wirkung auf Inhelder.

#### 4.1.1 Einleitende Überlegungen

Guyers Einfluss auf Aebli ist nicht so leicht nachzuweisen, weil Aebli in seinem Werk nur wenige direkte Bezüge zu Guyer ausweist<sup>175</sup>. Dies ist verständlich, war doch Guyer zuerst Aebli's Lehrer und danach dessen Vorgesetzter. Womöglich ging es Aebli mit dem Wissen von Guyer aus diesem Grunde – wie er es ausdrückt – „ein wenig wie mit dem Wissen, das man an der Höheren Schule erworben hat: Die meisten Einzelheiten vergisst man. Es bleiben Grundzüge eines persönlichen Denksystems“. Weshalb also sollte er solche Bezüge ausweisen? Zudem setzte er sich anlässlich seiner Studien in Genf und den USA, aber auch als Dozent an der Universität Saarbrücken, mit einer Vielzahl von Forschern und Denkern auseinander, die für ihn viel aktueller gewesen sein dürften. Die Einflüsse auf einen so regen Geist wie Aebli sind also naturgemäss derart vielfältig, dass sich zu Recht die Frage stellt, wie bzw. inwieweit sich Guyers Einfluss auf Aebli überhaupt noch feststellen lässt. Da Guyers Wirkung vor allem in den Grundzügen von Aebli's Denken vorzufinden sein dürfte, erweist sich dieser Nachweis in der Tat als schwierig. Deshalb sind die im Folgenden hergestellten Bezüge als Hypothesen zu betrachten, deren Plausibilität jedoch durch ein Vorgehen in fünf Schritten erhöht werden soll.

In einem ersten Schritt werden die biographischen Berührungspunkte zwischen Aebli und Guyer analysiert, um festzustellen, in welchem Zusammenhang zu welchen Themen ein Austausch stattgefunden hat. In einem zweiten Schritt wird dargestellt, was die beiden gegenseitig übereinander aussagen und welche Bedeutung ein jeder der Person und dem Werk des andern beimisst. Im dritten Schritt wird auf die Ergebnisse von Markus Fuchs' Untersuchung über Guyers Einfluss auf Aebli's pädagogische Grundüberzeugungen eingegangen. Im vierten Schritt wird dann nachgewiesen, inwieweit die sechs Punkte eines philosophischen Kredos, die Aebli am Schluss seines zweiten Bandes von „Denken: das Ordnen des Tuns“ aufzeigt, mit Guyers Grundüberzeugungen übereinstimmen. Und im fünften und letzten Schritt werden schliesslich – an Hand zentraler Begriffe, die Guyer und Aebli verwenden – geistige Zusammenhänge zwischen den beiden pädagogischen Denkern herausgearbeitet, um auf diese Weise Guyers Einfluss auf Aebli möglichst konkret nachzuweisen. Zu diesem Zweck wird wiederum Aebli's Werk „Denken: das Ordnen des Tuns“ herangezogen.

Ziel ist also herauszufinden, welche Gemeinsamkeiten Guyer und Aebli in ihren Grund-

---

<sup>175</sup> In der ersten Auflage von den „Grundformen des Lehrens“ (1961) verweist Aebli viermal explizite auf Guyer und führt dessen Hauptwerke in der Bibliographie auf. In den „Grundlagen des Lehrens“ führt er Guyers „Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre“ in der Bibliographie noch auf, aber sonst erscheint sein Name an keiner anderen Stelle mehr, ebenso hält er es in seinem Werk „Denken: das Ordnen des Tuns“.

überzeugungen aufweisen, wo bzw. inwieweit Aebli's Gedankengut in Überlegungen seines ehemaligen Lehrers wurzelt, welche Parallelen zwischen Guyers und Aebli's Argumentationen bestehen und wo die beiden Pädagogen in der Verwendung oder bei der Auslegung von Begriffen übereinstimmen. Letztlich soll also die Frage beantwortet werden: Welche Anteile in Aebli's Denken können auf den Einfluss Guyers zurückgeführt werden?

Eine Überlegung darf hier gleich vorangestellt werden: Guyer war primär Pädagoge, Aebli in erster Linie Kognitionspsychologe. Alles Denken bei Guyer zielte auf eine tragfähige Pädagogik ab – alles Denken bei Aebli auf das Durchdringen der kognitiven Prozesse beim Menschen. Trotzdem war es Guyer, der sich als einer der Ersten im deutschsprachigen Raum mit der Theorie des Lernens befasste und darüber sein Buch „Wie wir lernen“ (1952) schrieb, das in fünffacher Auflage erschienen ist. Aebli konnte also bei Guyer nicht nur in pädagogischer sondern auch in denkpsychologischer Hinsicht in reichem Masse Anregungen finden.

#### 4.1.2 Berührungspunkte in den Biographien von Guyer und Aebli

Beide kamen in Zürich zur Welt: Guyer 1892, Aebli 31 Jahre später, als Guyer gerade seine Zweitausbildung zum Sekundarlehrer an der Universität begonnen hatte. 1943 befand sich Aebli unter der Schar jener Studierenden, die Guyers Rede zur Eröffnung des Oberseminars in der Wasserkirche lauschten. Anschliessend trat er, von dieser Rede stark beeindruckt, die einjährige Ausbildung zum Primarlehrer an. Guyer erkannte Aebli schon bald als herausragenden Schüler und sprach zu Hause anerkennend von dessen Leistungen. Aebli seinerseits achtete Guyer als einen Lehrer mit reichhaltiger Erfahrung und als grossen, eigenständigen Denker. Nach Abschluss des Lehrerstudiums unterrichtete Aebli Sprachfächer an einer Sekundarschule sowie eine Klasse von „Doppelrepetenten“, was wohl für seinen weiteren Weg von Bedeutung war, denn beim Versuch, diesen Schülern zu helfen, stiess der junge Aebli auf didaktische und lernpsychologische Schwierigkeiten. Jedenfalls sind ihm damals „die psychologischen Grundlagen [seiner] Lehrens zum Problem“ (1992, S. 10) geworden.

In seiner Selbstdarstellung erklärt Aebli, er habe nach Abschluss des Oberseminars und der oben beschriebenen Praxis Anglistik studieren wollen. Zufällig habe er jedoch 1945 in der Zürcher Altstadt Guyer getroffen, der ihn gefragt habe: „Aebli, warum gehen Sie eigentlich nicht nach Genf und studieren Psychologie bei Piaget? Vielleicht habe ich einmal eine Stelle für Sie“ (1992, S. 11). Guyer wusste ja durch Bärbel Inhelder über Piagets Tätigkeit Bescheid. Schon zwei Tage später entschied sich Aebli, im Sommersemester 1945 bei Piaget mit dem Studium zu beginnen, und teilte dies Guyer mit. Der positive Eindruck, den die Zeit am Oberseminar bei Aebli zurückgelassen hatte, erleichterte ihm vermutlich diesen Entscheid: „Der Gedanke allerdings, am Oberseminar zu wirken, war mir von Anfang an sympathisch, denn die Schule selbst hatte ich wegen ihres grosszügigen liberalen Geistes sehr geliebt“



(1990u<sup>176</sup>). So begab sich Aebli nach Genf, in der Absicht, nach dem Studium in der Zürcher Lehrerbildung tätig zu werden. Von Guyer war also nicht nur der Anstoss dazu gekommen, sondern er setzte sich sogar konkret für die Finanzierung von Aebli's Studium ein, wie dieser sich erinnert: „Guyer verhalf mir auch wirklich zu einem kleinen Stipendium der Pro Helvetia ...“ (1990u).

Die Begegnung mit Piaget<sup>177</sup> und seiner Psychologie war für Aebli's geistige Entwicklung gewiss ein massgeblicher Einflussfaktor, auch wenn er – als selbstbewusster Student – Piagets Lehre und den Betrieb an dessen Psychologischem Institut schon bald mit eigenständigem, kritischem Denken begegnete.

Als Dissertationsthema gab Piaget Aebli den Auftrag, eine Didaktik zu schreiben, die dieser 1949 – als Guyer seine „Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre“ veröffentlichte – in Zürich verfasste und 1951 in Genf abgab. Nach seinen eigenen Aussagen legte Aebli darin – an einem Beispiel aus dem Geometrieunterricht – die Bildung beweglicher Operationen, das entdeckende Lernen und den Aufbau eines Repertoires von Assimilationsschemata dar, wobei er sich gegen den Verbalismus wie auch gegen den passiven Anschauungsunterricht aussprach. Die didaktischen Ideen darin waren laut Aebli nichts anderes als „eine psychologische Interpretation der besten schulpraktischen Verfahren, die ich als junger Lehrer bei meinen Kollegen beobachtet habe“ (1992, S. 12). Aebli erkannte, dass er auf Piagets Stufentheorie keine Didaktik würde aufbauen können, denn er wollte in seiner Dissertation aufzeigen, wie sich über die Didaktik Lernfortschritte erreichen liessen, die er nicht als Folge von Reifeprozessen und spontaner Betätigung im Sinne Piagets verstand. In dieser Situation habe er „Piagets allgemeine, heute würden wir sagen ‚kognitive‘, Psychologie zur Grundlage [seiner] Dissertation gemacht“ (1992, S. 12), um trotzdem einen Bezug zur Forschung seines Doktorvaters Piaget herzustellen.

Das heisst, Aebli ging in seiner Dissertation von Beispielen aus seiner praktischen Tätigkeit als Junglehrer aus und hatte die Verbesserung der Schulpraxis zum Ziel. Dazu entwickelte er Formen des Lernens, die vom Schüler eine aktive geistige Auseinandersetzung forderten und ihn zum Aufbau eines möglichst beweglichen Wissens führten. Das bei Piaget

---

<sup>176</sup> Bei diesem Dokument handelt es sich um die von Hans Aebli in seinen letzten Lebenswochen verfasste, unveröffentlichte, autobiographische Skizze. Einige Passagen daraus, in denen es um das Verhältnis von Aebli zu Guyer geht, wurden mir freundlicherweise von Frau Verena Aebli für diese Arbeit zur Verfügung gestellt.

<sup>177</sup> Aebli schreibt über Piagets Einfluss auf ihn: „... ich habe mich in diesen Jahren bemüht, sein Denken grundlegend zu verstehen und die positiven Einsichten über die menschliche Entwicklung daraus zu entnehmen. So bin ich in dieser Zeit trotz meiner kritischen Gedanken zu einem Piagetianer, zu einem Strukturalisten und zu einem Konstruktivisten geworden“ (Aebli, 1990u). Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang, dass Aebli als zweites Grunderlebnis seiner Studienzeit in Genf – nebst der Begegnung mit Piaget – die Bekanntschaft mit den Philosophiedozenten Charle Werner und Henri Reverdin erwähnt. Bei Werner besuchte er eine viersemestrige Vorlesung über die Geschichte der Pädagogik, die bei den Vorsokratikern begonnen und in der Gegenwart geendet habe. Das heisst, er kam in Genf doch mit pädagogischem und philosophischem Gedankengut in Kontakt, wenn auch in geringem Umfang (Aebli, 1990u). Durch Reverdins Vorlesungen lernte Aebli zudem Locke, Hume und John Stuart Mill näher kennen.

Gelernte diente ihm zur psychologischen Fundierung seiner Didaktik. Dieser Sachverhalt liess sich insofern noch weiter zuspitzen, als man sagen könnte: Aebli untermauerte in seiner Dissertation lernpsychologische Aspekte – die er im Rahmen seiner Lehrerbildung bei Guyer kennen gelernt und in der kurzen Zeit der Praxis angewandt hatte – mit den Erkenntnissen, die er in Genf bei Piaget gewonnen hatte. Zudem ist in seiner Dissertation bereits die Anlage zu den „Grundformen des Lehrens“ ersichtlich: Der psychologische Teil dient als Basis für den didaktischen Teil.

Während Guyer weiterhin als Direktor des Oberseminars amtierte, unternahm Aebli gegen Ende des Jahres 1949 den nächsten Schritt in seiner Ausbildung – er absolvierte ein Studienjahr an der Universität von Minnesota. Bei seinen Bemühungen um ein Stipendium für dieses Zweitstudium in den USA half ihm Guyer wiederum, diesmal mit einem Empfehlungsschreiben (PHZHA 3.2 u. 3.3), und das Oberseminar mit einem Gesuch um Gewährung eines Stipendiums (PHZHA 3.4). In den USA studierte Aebli Entwicklungspsychologie und lernte die amerikanische Lerntheorie kennen, was für seine geistige Entwicklung zu einem weiteren entscheidenden Einflussfaktor werden sollte<sup>178</sup>. Nach seinen Worten setzte sich Aebli damals besonders mit „Problemen des menschlichen und tierischen Lernens“ (PHZHA 3.5) auseinander. In den Ferien besuchte er amerikanische Schulen und Lehrerbildungsinstitutionen und erlebte dort zum ersten Mal einen völlig individualisierten Unterricht. Diese öffentlichen Institutionen hinterliessen bei ihm insofern einen zwiespältigen Eindruck; als die dort erzielten Leistungen nicht seinen Erwartungen entsprachen. (Aebli, 1992, S. 15).

Noch aus den USA richtete Aebli im März 1950 einen Brief an Guyer, berichtete über seinen Aufenthalt und erkundigte sich nach den Möglichkeiten bezüglich einer Anstellung am Oberseminar, die ihm Guyer vor der Abreise in Aussicht gestellt hatte. In diesem Brief hielt Aebli fest, dass ihn „die Psychologie in ihrer Anwendung auf die Erziehung und die Didaktik am meisten interessiert“, weshalb er am Oberseminar die psychologischen Übungen und Didaktikstunden<sup>179</sup> übernehmen möchte. Ferner führt er an, dass er „wohl kaum dazu geeignet wäre, die Geschichte der Pädagogik am Oberseminar zu erteilen. Ich habe in Genf keine Vorlesungen auf diesem Gebiet belegt und bin offengestanden nicht sehr vertraut mit dieser Materie“ (1950u). Aus Zürich traf jedoch die Antwort ein: „'Geschichte der Pädagogik' und 'Allgemeine Didaktik', nichts von Psychologie“ (1992, S. 15). Aebli nahm die Stelle trotzdem an und erinnert sich anlässlich seiner Heimreise: „Auf der sechstägigen Überfahrt begann ich mein erstes Buch im Bereich Geschichte der Pädagogik zu lesen, ‚Pestalozzi, Lienhard und

<sup>178</sup> Aebli äussert sich dazu wie folgt: „Das Studium der Lerntheorien ist für mich zu einem Grunderlebnis geworden. Bei Piaget war der Begriff des Lernens ja immer abwertend gebraucht worden. Er hob die oberflächlichen Ergebnisse des Lernens immer von den tieferreichenden Wirkungen der Entwicklung ab. Hier lernte ich nun die verschiedenen Konzeptionen von Lernen kennen, die keineswegs nur behavioristisch waren“ (1990u).

<sup>179</sup> In diesem Brief erwähnt Aebli auch, ihm schwebte als Ideal vor, das Oberseminar mit der Zeit in ein Zentrum für pädagogische und psychologische Forschung auszubauen.

Gertrud“ (1990u). Über den ersten Besuch bei Guyer in Zürich nach seiner Rückkehr berichtet Aebli: „Er empfing mich sehr freundlich, aber seine Instruktionen bezüglich der Geschichte der Pädagogik blieben rudimentär. Sie lauteten etwa: Lassen Sie die Antike aus, beginnen sie mit dem Mittelalter und vergessen sie Pestalozzi nicht. Auch in Bezug auf mögliche Lehrbücher äusserte sich Guyer nur unbestimmt“ (1990u). So berichtet denn Aebli über den Beginn am Oberseminar: „Aber der grosse Brocken war natürlich die Geschichte der Pädagogik“ (1990u). Das erste Semester blieb ihm als „dramatisch“ in Erinnerung, denn es sei eine Gesamtvorlesung in einem grossen Hörsaal gewesen, und er verrät: „Was mich bei dieser Vorlesung rettete, war mein eigenes Studium der Geschichte der Philosophie [das er in Genf bei Reverdin und Werner absolviert hatte]. Ich betonte in der Vorlesung sehr stark die philosophischen und weltanschaulichen Grundhaltungen, die zu den pädagogischen Ideen geführt hatten“ (1990u). Da er in den Lehrbüchern keine brauchbare Konzeption vorgefunden hatte, begann Aebli sein eigenes Konzept zu entwickeln, das zum Ziel hatte, den Studierenden zu vermitteln, dass die Geschichte der Pädagogik vor allem dazu dienen sollte, die „eigenen pädagogischen Haltungen besser und tiefer zu verstehen“ (1990u). Aebli bemerkt dazu, nachdem er diese Vorlesung insgesamt zehnmal gehalten hatte, habe er das Gefühl gehabt, „ausser meiner Psychologie auch etwas über die Geschichte der Pädagogik zu wissen“ (1992, S. 15).

In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, auf Robert Honeggers Bedeutung für Aebli hinzuweisen. Nachdem Guyer Aebli seine knappen Hinweise hinsichtlich der Vorlesung über die Geschichte der Pädagogik gegeben hatte, schickte er ihn zu seinem Vizedirektor Robert Honegger. Aebli erinnert sich, wie dieser ihm dann konkrete Vorschläge zum Aufbau des Kurses „Einführung in pädagogische Fragen“ – der ebenfalls an Aebli übertragen worden war – unterbreitete: Der theoretische Unterricht sollte von der Unterrichtspraxis in einer Übungsschulklasse ausgehen und pädagogisch-psychologische Lektüre enthalten. Bezüglich des Kursaufbaus schlug Honegger ihm vor: „... von den einfachsten Lehrformen – wie dem Erzählen und dem Betrachten eines Gegenstandes oder Bildes – allmählich fortzuschreiten zu komplexeren Lehrformen, wie der Begriffsbildung und der Einführung einer mathematischen Operation, [und] schliesslich auch etwas über das Üben und Anwenden zu sagen“ (1990u). Aebli meint dazu: „Honeggers Betrachtungsweise der Didaktik schien mir von Anfang an sehr vertraut. Es war in der Tat eine ‚psychologische Didaktik‘, die ihm vorschwebte“, und was das Resultat betrifft, erinnert er sich: „Die von Robert Honegger skizzierte Konzeption erwies sich als äusserst glücklich“ (1990u). Aebli bereitete die Übungen der Studierenden in der Übungsschule mit den Übungsschullehrern vor und besprach die Erfahrungen der Studierenden in den Stunden: „Wir knüpften an die dabei auftretenden Probleme die psychologischen Überlegungen über die Vorgänge, die sich beim Erzählen als Problem der sprachlichen Kommunikation stellten, an“ (1990u).

Honegger stand Aebli in Bezug auf Didaktik und Unterrichtsvorbereitung viel näher als

Guyer. So erzählt Aebli begeistert von Honeggers Unterricht und dessen didaktischen Vorstellungen:

Ganz anders waren die Lehrveranstaltungen von Robert Honegger. Er war wie Guyer ein Schüler von G. F. Lipps ... Honegger hatte auf dieser theoretischen Grundlage eine systematische Didaktik des Mathematikunterrichts aufgebaut. Er war zugleich viele Jahre lang Primarlehrer gewesen und hatte seine Theorie ständig im eigenen Unterricht angewandt. Das Ergebnis war eine eindrucksvolle Verbindung von Theorie und Praxis. Eine Didaktik, die von allen Teilnehmern seiner Kurse sowohl theoretisch aufhellend als auch praktisch nützlich empfunden wurde. Zugleich bestand eine tiefe innere Affinität zwischen der Lippschen Konzeption des geistigen Wirkens und der Idee des Operierens bei Guyer [hier liegt offensichtlich eine Verwechslung der Namen vor, es ist wohl Honegger gemeint]. (1990u)

Offensichtlich hatte also Honegger, was die Didaktik anbelangt, einen bedeutenden Einfluss auf Aebli. So ist wohl vieles in den „Grundformen des Lehrens“ (Aebli 1961) letztlich auf die erwähnten Ratschläge Honeggers im Zusammenhang mit dem Kurs „Einführung in pädagogische Fragen“ zurück zu führen.

Im Schuljahr 1950/51 wurde Aebli Lehrbeauftragter am Oberseminar. 1952 veröffentlichte Guyer sein Werk „Wie wir lernen“. 1954 erfolgte bereits Aebli's Wahl zum Hauptlehrer. In den Jahren 1955 bis 57 übernahm er eine Stellvertretung an der Universität Saarbrücken. Dort erlebte Aebli, „... dass auch die Saarbrücker Studenten Gefallen an meiner Geschichte der Pädagogik und an meiner Allgemeinen Didaktik fanden“ (1992, S. 17). Nach seiner Rückkehr im Jahre 1957 war er wiederum am Oberseminar tätig und von 1961-62 zugleich auch Dozent an der Sekundarlehrerhochschule der Universität Zürich. 1958 erlebte er den altersbedingten Rücktritt Guyers als Direktor des Oberseminars. Seine Habilitation an der Universität Zürich und die Herausgabe der ersten Auflage seiner „Grundformen des Lehrens“ fielen ins Jahr 1961. Im Jahr darauf wurde Aebli der Titel eines Professors am Oberseminar verliehen. Ebenfalls 1962 erfolgte sein Rücktritt als Hauptlehrer des Oberseminars und die Aufnahme einer neuen Tätigkeit an der Freien Universität Berlin, wo er bis 1966 blieb. Daraufhin übernahm er eine Professur an der Universität Konstanz und im Jahre 1971 schliesslich eine Professur an der Universität Bern.

Zum 70. Geburtstag Guyers im Jahre 1962 verfasste Aebli eine Würdigung des Pädagogen und ehemaligen Direktors des Oberseminars, die in der Schweizerischen Lehrerzeitung veröffentlicht wurde (Aebli, 1962). In den folgenden Jahren sahen sich Guyer und Aebli nicht mehr, blieben aber in schriftlichem Kontakt. Ihr Briefwechsel aus Aebli's Berliner-, Konstanzer- und Bernerzeit ist dokumentiert. 1972 hielt Aebli an der Feier zu Guyers 80. Geburtstag im Oberseminar eine Rede vor der Festgemeinschaft, die in der NZZ unter dem Titel „Walter Guyers Erziehungslehre“ (Aebli, 1972) veröffentlicht wurde. In einem letzten Briefdokument aus dem Jahre 1976 schrieb Guyer an Aebli, er sei wegen dessen Rede zur Abschlussfeier ans Oberseminar gekommen, und er dankte ihm für seine „mutigen Worte“ zur Lage der Junglehrer (Guyer, 1976u2). Im gleichen Schreiben sprach er auch von einem geplanten Besuch. Guyer starb am 5. Mai 1980, Aebli gut zehn Jahre später, am 26. Juli 1990.

Die zeitliche Nebeneinanderstellung der beiden Biographien liess wohl einige Bezüge klarer werden. Aebli's berufliche Laufbahn begann am Oberseminar Zürich mit der Ausbildung zum Lehrer. Daran schlossen sich das Studium bei Piaget in Genf mit dem Schwerpunkt Entwicklungspsychologie und das Zweitstudium in den USA mit dem Schwerpunkt Lernpsychologie an. Daraufhin sammelte Aebli am Oberseminar erste Erfahrungen als Dozent der Pädagogik und Didaktik im Kontext der Lehrerbildung. Dazu musste er sich in die Geschichte der Pädagogik und in die Allgemeine Didaktik einarbeiten und im Kurs über „Einführung in pädagogische Fragen“ einen intensiven Praxisbezug zur Schule herstellen. In dieser Zeit publizierte Guyer seine „Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre“ und während Aebli's Aufenthalt in Saarbrücken „Wie wir lernen“. An der Universität Saarbrücken bot sich Aebli die Gelegenheit, das was er sich am Oberseminar im pädagogischen und didaktischen Bereich erarbeitet hatte, in eine pädagogische Vorlesung einzubringen. Zurück aus Saarbrücken begann er an den „Grundformen des Lehrens“ zu schreiben.

Aebli setzte sich am Anfang seiner Berufskarriere einerseits mit den modernsten Forschungen der Psychologie und andererseits mit der Pädagogik, Didaktik sowie mit der Schul- und Lehrerbildungspraxis von Guyer und dessen Umfeld auseinander. Aebli ist ein ausgewiesener Kenner von Guyers Werk, wie dies auch aus seiner Lebenserinnerung hervorgeht: „Ich habe ... als Seminarlehrer die Bücher Guyers mit den Oberseminaristen intensiv gelesen und dabei Guyers Pädagogik sehr genau kennen gelernt“ (1990u). Bei seinem Rücktritt übergab Guyer seine Vorlesung in Allgemeiner Pädagogik an Aebli, der dazu folgende Angaben machte: „Ich habe mich stark an Guyers Konzept gehalten, das er in seinem schönen Buch ‚Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre‘ niedergelegt hatte. Es handelte sich um eine Erziehungsphilosophie, in der es Guyer gelungen war, ein System der Erziehungsziele an seine Anthropologie und an seine Ethik anzuknüpfen und es in den Rahmen einer christlichen Kosmologie einzuordnen. Im einzelnen baute ich das System ein Stück weit um, aber ich muss mich in dieser Hinsicht durchaus als Schüler Guyers bekennen“ (1990u). Auch anlässlich der Literatúrauswahl für seine Vorlesung am Oberseminar setzte sich Aebli mit Guyer auseinander. So schreibt er denn in seinem Programm zur Vorlesung in Geschichte der Pädagogik zu Händen der Wahlkommission: „Die Auswahl der zu behandelnden Autoren und Zeitperioden treffe ich jeweils mit dem Einverständnis der Direktion des Oberseminars“ (PHZHA 3.6). Allerdings wird aus dem, was Aebli über Honegger sagt, auch klar, dass dieser bezüglich der Didaktik ebenfalls einen wesentlichen Einfluss auf ihn ausübte. Aebli erhielt also seine pädagogische und didaktische Ausbildung bis zu jenem Zeitpunkt vorwiegend am Oberseminar; seine praktischen Erfahrungen stammten aus seinen kurzen Einsätzen in der

Volksschule<sup>180</sup> und wiederum aus seiner Tätigkeit am Oberseminar. Sein Hauptinteresse galt jedoch nach wie vor der Denk- und Lernpsychologie, was auch aus seiner Selbstdarstellung hervorgeht: „Mich interessieren das Handeln und das Denken der Menschen und die Motive, die dieses bewegen“ (1992, S. 28). Allerdings war sein psychologisches Hauptinteresse in ein pädagogisches Interesse eingebettet; so setzt er an gleicher Stelle hinzu: „Dabei meine ich zu sehen, dass man jungen Menschen bei der Entwicklung dieser Kräfte helfen kann und muss, und es macht mir Spass, dies zu tun ... So bin ich wohl ein Psychologe mit pädagogischen Träumen oder ein Pädagoge mit psychologischem Handwerkszeug“ (1992, S. 28).

Der Einfluss Guyers und des Oberseminars auf die geistige Entwicklung Aebli ist also zeitlich auf die Jahre von 1950 bis 1954 und in sehr abgeschwächtem Masse von 1957 bis 1962 anzusetzen. Inhaltlich bezog sich dieser Einfluss vor allem auf pädagogische, didaktische und schulpraktische Aspekte im Rahmen der Lehrerbildung, was Aebli zur Aussage bewog: „So hat mir das Zürcher Oberseminar eine breite Erfahrung im Bereich der Lehrerbildung vermittelt“ (1992, S. 16).

#### 4.1.3 Die Entstehung von Aebli „Grundformen des Lehrens“ im Kontext des Oberseminars

Die folgenden Äusserungen Aebli geben uns einige Hinweise auf die Entstehung seiner „Grundformen des Lehrens“ im Kontext des Oberseminars. Eine seiner Inspirationsquellen und zugleich auch ein Ort des praktischen Umsetzens war Aebli Kurs in „Allgemeiner Didaktik“:

Die „Allgemeine Didaktik“ war ein Kurs, der mit wöchentlichen praktischen Übungen verbunden war. So habe ich die Didaktik gelernt, nicht nur auf dem Papier und in schönen Worten, sondern mit der Verpflichtung der laufenden praktischen Anwendung und Bewährung. Aus dem Kurs sind die „Grundformen des Lehrens“ (Aebli 1983<sup>181</sup>) und die „Grundlagen des Lehrens“ (Aebli 1987) entstanden. Sie sind erstmals 1961 erschienen, und ich habe sie seither viele Male überarbeitet und erweitert. (1992, S. 15-16)

Die Niederschrift der „Grundformen“ erfolgte offenbar vor allem in der zweiten Phase seiner Tätigkeit am Oberseminar, also in den Jahren nach 1957, denn Aebli erwähnt nach seiner Rückkehr aus Saarbrücken, die Semesterferien hätten ihm erlaubt, „in den folgenden Jahren meinen Didaktikkurs aufzuschreiben“ (1992, S. 18).

An anderer Stelle verweist er auf einen Bezug zwischen seinen „Grundformen“ und seinem Kurs „Einführung in pädagogische Fragen“. Offenbar konnte Aebli den Stoff, den er für

---

<sup>180</sup> Aebli zählt die folgenden praktischen Erfahrungen im Bereich der Schule auf: Einjährige Lehrtätigkeit als Primarlehrer, Vikariatsdienste während der Hochschulferien, experimentelle Unterrichtsversuche im Zusammenhang mit seiner Dissertation, vierwöchiges Vikariat in einer Landschule im Tösstal. (PHZHA 3.5)

<sup>181</sup> Gemeint ist mit der Ausgabe von 1983 das Buch „Zwölf Grundformen des Lehrens“, das die völlig umgearbeiteten „Grundformen des Lehrens“ aus dem Jahre 1961 beinhaltet.

seine Vorlesung über die Geschichte der Pädagogik sowie für seine Kurse über Allgemeine Didaktik und „Einführung in pädagogische Fragen“ am Oberseminar aufbereitet hatte, auch in Saarbrücken im Rahmen einer pädagogischen Lehrveranstaltung einsetzen (1992, S. 17). Wieder zurück in Zürich, begann er zu schreiben: „Als erstes nahm ich meine Vorlesungsnotizen von Saarbrücken, in denen ich meinen Abiturientenkurs ‚Einführung in pädagogische Fragen‘ umgearbeitet hatte, vor, und machte daraus ein Buch. So sind im Jahre 1957/58 die ‚Grundformen des Lehrens‘ entstanden“ (1990u).

#### 4.1.4 Guyer über Aebli

Guyers Meinung über Aebli und die Entwicklung der Beziehung zu seinem ehemaligen Schüler wurde bereits in der Biographie beschrieben. Zur Zeit als Aebli seine Ausbildungen in Genf und in den USA absolvierte, stand Guyers Absicht, Aebli wieder ans Oberseminar zurückzuholen, ganz klar fest. Die folgende Stelle aus einem Protokoll des Erziehungsrates aus dem Jahr 1949 zeigt, wie hoch Guyer Aebli einschätzte und dass er alles daran setzte, um ihm eine Anstellung am Oberseminar zu ermöglichen. Im betreffenden Protokoll wurde der Antrag des Direktors des Oberseminars wie folgt protokolliert:

Hans Aebli, der am Unter- und Oberseminar ein hervorragend begabter Schüler war, hat auf Anraten der Direktion des Oberseminars ein Psychologiestudium in Genf angetreten und inzwischen mit Auszeichnung vollendet. Er hat durch seine Arbeiten bei Prof. Piaget und durch seine Abschlussexamen bewiesen, dass er das wissenschaftliche Rüstzeug für einen grösseren Lehrauftrag sowohl am Oberseminar wie an einer Hochschule besitzt. Da er gegenwärtig als Stipendiat der Rockefeller-Stiftung in Amerika weilt, kann er die ihm zuge dachte Aufgabe am Oberseminar erst im Herbst 1950 antreten. Die vom Oberseminar vorgeschlagenen Lehraufträge für das Wintersemester 1949/50 sind daher als Übergangslösungen zu werten. Der Erziehungsrat ermächtigt die Direktion des Oberseminars mit H. Aebli im vorgeschlagenen Sinne zu verhandeln. (StAZ 2.2)

Im Jahresbericht von 1954 hält Guyer in seiner Funktion als Direktor fest, dass Hans Aebli neu zum Hauptlehrer für pädagogische, psychologische und didaktische Fächer gewählt worden sei. Nachdem er mit spürbarer Anerkennung kurz die berufliche Entwicklung Aeblis dargestellt hat, schliesst er mit dem Satz: „Nach einem weiteren Studienjahr an amerikanischen Universitäten kehrte er nach Zürich zurück und erteilte in psychologischen, pädagogischen und didaktischen Fächern einen von wissenschaftlichem Ernst und von Begeisterung für die Lehrerbildung getragenen Unterricht am zürcherischen Oberseminar“ (Oberseminar, 1954, S. 13).

Guyer erkannte also schon während der Lehrerausbildung die besonderen Fähigkeiten Aeblis, empfahl ihm ein Studium bei Piaget und unterstützte seine Zweitausbildung in den USA mit einem Empfehlungsschreiben. Dann holte er ihn ans Oberseminar zurück. Er schätzte sowohl die Ausbildung wie auch die Tätigkeit Aeblis sehr hoch ein und stand ihm auch als Persönlichkeit absolut positiv gegenüber. Vermutlich führten verschiedene spätere Vorkommnisse und Entwicklungen, wie sie in der Folge aus Aeblis Sicht dargestellt werden,

zu einer Trübung des ursprünglich guten Verhältnisses zwischen den beiden. In Anbetracht seiner eigenen, nicht besonders glücklichen beruflichen Situation dürfte es für Guyer schwer gewesen sein, mit anzusehen, wie Aebli unbeirrt seine Karriere aufbaute, Buch um Buch publizierte und die Stelle in Zürich schon bald aufgab, um eine Professur an der Universität Berlin zu übernehmen. Von jener Zeit an ist eine gewisse Zurückhaltung in Guyers Briefen an Aebli zu verspüren.

#### 4.1.5 Hatte Guyer einen Einfluss auf Aebli's sprachliche Ausdruckweise?

Die von Aebli in seinen Büchern und Artikeln verwendete Sprache zeichnet sich durch ihre Schlichtheit, gute Verständlichkeit und den moderaten Gebrauch von Fremdwörtern aus. Dies wird nicht zuletzt auch aus den Titeln seiner Bücher ersichtlich: „Über die geistige Entwicklung des Kindes“ – „Denken, das Ordnen des Tuns“ – „Entwicklung und Erziehung“. Guyer seinerseits verwendete neue Begriffe und Fremdwörter nur gerade dort, wo es ihm unbedingt notwendig erschien.

Guyer geisselte wiederholt die Entwicklungen in der erziehungswissenschaftlichen Fachsprache. Wie die zwei folgenden Zitate aus Briefen an Aebli belegen, stellte sich Guyer gegen den Gebrauch von „künstlichen Begriffen“ und nahm zur Entwicklung der pädagogischen Fachsprache wiederholt kritisch Stellung. Guyer war sich über Funktion und Bedeutung von Begriffen absolut im Klaren und hielt neue Begriffe nur dann für legitim, wenn es galt, neue Inhalte zu benennen. So gab er in einem Brief an Aebli – zur Zeit, als dieser Professor in Berlin war – zu bedenken:

Auch ihr Buch über die geistige Entwicklung des Kindes<sup>182</sup> (sollte wohl heissen „Intellektuelle Entwicklung“) habe ich angezeigt gesehen; ist diese Ihr opus 3? Wer sind in Berlin die Pädagogikdozenten? Hört man etwas von ihnen? Es scheint mir, dass in dieser turbulenten Zeit mehr mit Begriffen, künstlich hinaufgeschraubt, als mit wirklichen Inhalten operiert, und dass eine eigentliche Verlegenheit in Sachen grosser Linien herrscht auf deutschem Sprachgebiet .... (1963u)

Mit seiner Anspielung auf den Titel von Aebli's neu erschienenem Buch will Guyer vermutlich zum Ausdruck bringen, dass Aebli's Titel im Kontext der neuerdings üblichen, „künstlich hochgeschraubten“ Fachsprache eigentlich nicht mehr zeitgemäss sei. Was Guyer jedoch grundsätzlich vermisste, waren neue Inhalte, wie er durchblicken lässt: „Spranger, Kerschensteiner, Litt, Nohl und Flitner scheinen überlebt zu sein; aber etwas wirklich Fundamentales ist nicht an ihre Stelle getreten“.

In die gleiche Richtung zielt ein Brief Guyers, den er neun Jahre später an Aebli richtet: „Haben Sie vielen Dank für Ihre freundlichen Auskünfte vom 17. April 72 ... Ihre Auskünfte

<sup>182</sup> Es handelte sich dabei um die Dissertation von Aebli, die er 1963 unter dem Titel „Über die geistige Entwicklung des Kindes“ veröffentlichte (Aebli, H. (1963). *Über die geistige Entwicklung des Kindes*. Stuttgart: Klett.).



interessieren mich sehr, enthalten sie doch sehr Beachtliches zur Verbesserung der Seminarlehrerausbildung. Diese letztere stellt ja tatsächlich ein miserabilium dar“, findet Guyer und beschwert sich danach über den „Wirrwar in der heutigen besonders deutschen Pädagogik mit ihrer abscheulichen Fachsprache<sup>183</sup>“ (1972u1).

Aebli seinerseits kommt – wie schon in seinem Artikel zu Guyers 70. Geburtstag – auch anlässlich von dessen 80. Geburtstag auf Guyers Sprache und Ausdrucksweise zu sprechen. Darin stellt Aebli der „verbalen Betriebsamkeit“ der Erziehungswissenschaften, dem „Wortreichtum ihrer Tagungen“ sowie der „Masse ihrer Arbeitspapiere“ die Schlichtheit von Guyers Sprache in seinen beiden Hauptwerken gegenüber: „Zwei unzeitgemässe Bücher, würden einige sagen: keine angelsächsischen Fachausdrücke, keine amerikanischen Titel, auch kein aufgeblähter Jargon von nördlichen Ufern“ (1972). Gleichzeitig hebt Aebli den hohen Gehalt von Guyers Sprache hervor: „Bei allem Gewicht der Formulierungen tönt seine Sprache niemals hohl; denn sie basiert auf einem Denken, das trotz seiner Weite realitätsverbunden und ehrlich ist“ (1972).

#### 4.1.6 Aebli über Guyer, dessen Werk und das Oberseminar

In allen Äusserungen Aeblis über Guyer, sein pädagogisches Werk und seine Tätigkeit am Oberseminar kommt eine grosse Hochachtung gegenüber seinem früheren Lehrer zum Ausdruck – obwohl sich Aebli gewisser nicht ganz unproblematischer Züge an der Person Guyers durchaus bewusst war. Die erste Erinnerung Aeblis an Guyer betrifft dessen Rede zur Eröffnung des Oberseminars in der Zürcher Wasserkirche:

Die Rede GUYERS beeindruckte uns tief, und der Verfasser erinnert sich wiederum, dass er sich fragte, ob er wohl auch einmal so schöne und wahre Gedanken ganz aus eigener Kraft zu denken und auszusprechen vermöchte. In GUYERS Ansprache leuchtete schon etwas von jener Höhe der Betrachtungsweise und von dem tiefen sittlichen und patriotischen Ethos durch, die seine ganze Pädagogik kennzeichnen, von einer Sittlichkeit, die sich nicht in der Pflicht erschöpft, weil sie in Liebe und Glauben aufgehoben ist, und von einem Patriotismus, der nichts Unehliches hat, weil er aus einer ins Soziale ausgemünzten Sittlichkeit lebt. (1962, S. 975-976)

Eine Reihe weiterer Äusserungen belegen, dass Aebli Guyer als Person grundsätzlich positiv gegenüberstand. So schreibt er 1990 in seinen Lebenserinnerungen: „Gründer und Leiter der Schule [gemeint ist das Oberseminar] war Walter Guyer, wohl der bedeutendste Schweizerpädagoge seiner Zeit. Ein hochintelligenter, gebildeter und sensibler Mann, der schon eine Pestalozzibiographie und eine ganze Reihe von Werken verfasst hatte, die sich zwischen Pädagogik und der Staatspolitik bewegten“ (1990u), in seinem Artikel zu Guyers 70. Geburtstag bezeichnet er Guyer als „Vertreter der besten pädagogischen Tradition Zürichs, ... und dies in

<sup>183</sup> Das folgende Beispiel aus jener Zeit dürfte klar veranschaulichen, was Guyer mit seiner Kritik meinte. Ein Buch von R. Kokemohr und R. Uhle (1976) aus jener Zeit trägt den Titel: „Themenkonstitution und reflexive Legitimation in Lehr-Lern-Prozessen“.

mehrfacher Hinsicht“ (1962, S. 975). Zehn Jahre später, also zu Guyers 80. Geburtstag, schreibt Aebli: „Seine Vaterstadt und der Kanton Zürich, dessen Oberseminar er gegründet hat, haben allen Grund, auf ihren bedeutenden Pädagogen stolz zu sein ...“ (Aebli, 1972).

Aebli erwähnt jedoch auch problematische Züge an Guyer und besonders dessen Unterrichtsgestaltung am Oberseminar: „Walter Guyer hatte einen grossen Fehler. Er bereitete sich zuwenig auf seine Vorlesungen vor und verliess sich halt zu sehr auf seine Gabe der spontanen Rede“. Dies führte zu einer Unart, die auch anderen an Guyer aufgefallen war: „So schweifte er ständig von seinen Themen ab, kam vom Hundertsten ins Tausendste und geriet manchmal eigentlich ins Plaudern. Wir bedauerten dies alle, denn wir wussten, dass er an und für sich ein bedeutender Denker und scharfer Analytiker war“. (1990u)

Am Beispiel der Seminare, die Guyer zur Vertiefung der Vorlesungen führte und in denen pädagogische Themen in „sympathischer und offener Atmosphäre“ diskutiert worden seien, kommt Aebli auf ein weiteres Problem zu sprechen:

Aber hier zeigte sich noch einmal ein Problem, das mich ein Leben lang verfolgt hat. Guyers allzugrosse Liberalität und seine reformpädagogische Grundhaltung führte dazu, dass er meinte, diese Diskussionen ohne irgend welche substanzielle Vorgaben führen zu können. Dies hatte zur Folge, dass wir sehr häufig unbefriedigt aus diesen Lehrveranstaltungen hinausgingen. Wir sagten untereinander, dass wir auch ohne Guyer jederzeit lebhaft und interessante Diskussionen unter uns geführt hätten, und dass wir dazu Walter Guyer nicht bräuchten. Wir hätten gerne etwas von ihm, von seinen Ideen und seinen Erfahrungen vernommen, und dies enthielt er uns vor, weil er meinte, uns vor allem zum Reden bringen zu müssen. (1990u)

Deshalb hätten sie sich als Studenten jeweils vor diesen Seminarstunden die Frage gestellt: „Müssen wir heute wieder diskutieren, was wir wollen?“.

Eine weitere Erinnerung Aebli verweist auf ein Ereignis, das zur Trübung des Verhältnisses zwischen ihm und Guyer geführt haben könnte. Aebli blieb lange Jahre Lehrbeauftragter ohne feste Anstellung, ohne dass Guyer (nach Aebli Wissen) etwas dagegen unternommen hätte, um diesen Status zu ändern. Deshalb wandte sich Aebli schliesslich mit einem entsprechenden Brief direkt an die Erziehungsdirektion und liess Guyer ein Doppel des betreffenden Schreibens zukommen. Aebli eigenmächtiges Vorgehen bereitete Guyer offenbar Mühe, habe sich dieser doch sehr ungehalten benommen und Aebli sogar mit Konsequenzen gedroht. Die Schärfe von Guyers Reaktion führt Aebli jedoch darauf zurück, dass es im Lehrkörper des Oberseminars allmählich zu einer gewissen Isolierung Guyers gekommen war und damit auch zu einer generellen Trübung von Aebli's Verhältnis zu Guyer. Die Gründe, die dazu geführt haben dürften, beschreibt Aebli wie folgt: Aebli fühlte sich mit Honegger, Ess und Hörler mit der Zeit freundschaftlich sehr verbunden. Sie trafen sich jeweils am Samstag bei einem Glas Wein in einem Zürcher Restaurant. Aebli lud Guyer wiederholt dazu ein, doch sei dieser selten mitgekommen; und wenn er doch einmal kam, sei er bald unruhig geworden und lieber wieder nach Hause gegangen. Aebli schätzte Guyer als Mensch und Wissenschaftler hoch ein, erwähnt aber auch: „Guyer war bei aller allgemeinen Freundlichkeit doch ein einsamer

Mensch, den manchmal auch aggressive Tendenzen ankamen“ (1990u). Ein weiterer Konfliktpunkt betraf die Notengebung. Guyer selbst verteilte offenbar nur Noten zwischen gut und sehr gut, was Aebli als sinnlos erachtete. Aebli zielte nämlich auf einen Durchschnitt von 4.75, was zu gewissen Schwierigkeiten mit den Studenten führte. Diese beschwerten sich ab und zu bei Guyer über Aebli's Notengebung (1990u). Aebli meint zu diesen Vorkommnissen: „All das waren kleine Unstimmigkeiten. Aber sie haben vielleicht dazu beigetragen, dass Guyer doch in einem gewissen Masse gegenüber dem jungen Aebli reserviert war“ (1990u).

Auch über den Rücktritt von Guyer 1957/58 tauchen in Aebli's Lebenserinnerungen aufschlussreiche Informationen auf. Nach seiner Rückkehr aus Saarbrücken fand Aebli Guyer „gealtert und müde“ vor, was er sich folgendermassen erklärte: „Die vielen Anfeindungen und Kritiken an seiner Schule und die Konflikte, die er durch sein eigenes, zum Teil unbedachtes, Verhalten erzeugt hatte – Guyer stiess seine Mitmenschen immer wieder ohne Grund vor den Kopf – hatten an seinen Kräften gezehrt“ (1990u). Damit erklärt sich teilweise auch der in der Biographie angedeutete sang- und klanglose Rücktritt Guyers. Dazu Aebli: „Kein Rücktritt, den wir festlich begangen hätten, dazu war Guyer zu resigniert. Aber wir alle hatten ihn ja in seinen jungen, wirkenden und hoffnungsvollen Jahren gekannt. Wir schätzten ihn als bedeutenden Autoren und wir liebten seine originelle und intelligente Denkart. Das haben wir ihm beim Abschied zu zeigen versucht“ (1990u). Eindrücklich sind in diesem Zusammenhang Aebli's Gedanken zu Guyers Wirken, die er aus etwas Abstand zu Guyers 70. Geburtstag (1962) formulierte. Laut Aebli hatten die Anfeindungen wohl viel mit Menschlichem und Allzumenschlichem zu tun, bei dem Guyers Persönlichkeit zwar sehr wohl eine Rolle gespielt habe, nicht zuletzt aber auch der Zeitgeist, der Guyers Bemühungen um eine demokratische und ethisch begründete Erziehung entgegen gestanden sei.

Die grosse Linie in Guyers pädagogischem Werk umreissst Aebli mit den Worten: „Es ist die Tradition eines zürcherisch-protestantischen Denkens, das rationale und pragmatische Züge trägt, das aber zugleich in der ungebrochenen Linie einer zwinglianischen Tradition steht“ (1990u). Aebli betonte immer wieder die umfassende Betrachtungsweise, die hinter Guyers Konzept von Erziehung, Bildung und Lernen stehe. So sei es Guyer in den „Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre“ darum gegangen, die Pädagogik auf die Grundlage einer „soliden Psychologie“ und einer „tragfähigen Philosophie“ zu stellen. Und über dessen Erfolg gibt Aebli zu bedenken: „Aber den Schritt von einer aussagekräftigen, pädagogisch fruchtbaren Psychologie zu einer Ethik und zu einer Metaphysik zu vollziehen und damit das Faktische grundsätzlich zu fundieren, ist wenigen Pädagogen gelungen“ (1972). Auch im Zusammenhang mit Guyers Werk „Wie wir lernen“ verweist Aebli auf die Eigenständigkeit von Guyers Denken: „Seine *Analyse des Lernens* ist eine selbständige, und die daraus folgende *Theorie des Lehrens* [H.v.V.] trägt unverkennbar die Handschrift des Lehrers und Erziehers Walter Guyer“ (1972).

Textstellen wie die folgende – über den ethischen Gehalt von Guyers „Grundlagen“ – belegen, dass Aebli in der Tat ein profunder Kenner von dessen Werk war:

GUYERS „pädagogisches Werk hat die Offenheit der zürcherischen Aufklärung und Aufgeklärtheit, die seit Thomas SCHERR dem Zürcher Volksschulwesen das Gepräge gegeben hat. Bei aller Erkenntnis der zerstörerischen Kraft und der chaotischen Natur des Ungeistes hat Guyers Pädagogik nichts Finsteres und Pessimistisches: Er stellt in seinem System dem Ungeist das Geistige entgegen, das im Menschen als Sittlichkeit, Liebe und Glaube wirkt, das den Weg zum Transzendenten sucht und in Momenten der Begnadung seinen Zugriff erlebt“. (1962, S. 975-976)

Über die Bedeutung des Tuns im Verständnis von Guyer schreibt Aebli: „Das Tun – einige würden heute von Verhalten sprechen – ist der Grundbegriff von Guyers Psychologie. Der Mensch wird als ein tätiges Wesen verstanden. Das Tun setzt das Wirken der biologischen Funktionen fort: ...“ (1972). Und er meint, infolge dieser grundsätzlichen Annahme sei Guyer letztlich zu den modernen Psychologen zu zählen, wenn auch sein Werk nicht primär eine Auseinandersetzung mit diesen Fragen zum Ziel hatte: „Indessen interessieren ihn nicht die kleinsten Einheiten des Verhaltens und dessen elementare Gesetze. Die ausschliessliche Beschäftigung mit diesen hat die Psychologie allzu häufig die umfassende Architektur des menschlichen Geistes übersehen lassen. Guyer untersucht das Tun des Menschen nach seiner inneren Form und nach seinem Produkt“ (1972), was so viel heisst wie: Guyer war voll und ganz Pädagoge.

Aebli weist im gleichen Artikel nach, dass Guyer aus dem Tun im Denken, Gestalten und Schaffen seine drei grossen Bildungsziele ableitete: „Sie soll den werdenden Menschen einmal zu einer gewissen Überschau über die Dinge dieser Welt führen und mit ihm ein Weltbild aufbauen. Sodann soll sie in ihm den Sinn für die Ganzheit und Einheit des Schönen wecken, und ihn schliesslich jenen Bereich seiner Begabung finden lassen, in dem er seine individuelle Tüchtigkeit zu entwickeln vermag“ (1972). Wiederum betont Aebli die ganzheitliche Sicht in Guyers Bildungskonzept, sei doch Bildung nicht etwa „bloss additive ‚Ausbildung aller Kräfte‘“, sondern Formung des gesamten Menschen.

Das Oberseminar als Institution unter der Leitung von Walter Guyer ist Aebli in bester Erinnerung geblieben: „Die Berufsbildung des Lehrers wurde in Zürich, am sogenannten ‚Oberseminar‘, vermittelt, eine Lehrerbildungsinstitution im Geiste der Beckerschen<sup>184</sup> Akademien. Hier erhielt ich im Jahre 1944 das Primarlehrerdiplom. Direktor der Schule und Pädagogikdozent war Walter Guyer, ein Schüler von G. F. Lipps und wohl der bedeutendste Schweizer Pädagoge seiner Zeit“ (1992, S. 10). Dem Oberseminar attestiert er: „Das wich-

<sup>184</sup> Becker, Carl Heinrich, 1876-1933, war zuerst Professor für Orientalistik. Ab 1916 war er im preussischen Kultusministerium tätig, danach war er von 1925-30 Minister für Wissenschaften, Kunst und Volksbildung. In dieser Funktion beeinflusste er die Reform der Gymnasien, der Universitäten und im Besonderen der Lehrerbildung - die in der Folge an Pädagogischen Akademien erfolgte – wesentlich (Böhm, 2000). Ab 1926 wurden in Preussen 14 Pädagogische Akademien gegründet, wobei die Studentinnen und Studenten ihre fachtheoretische Ausbildung an den benachbarten Universitäten und ihre berufsbezogene Ausbildung an der Akademie selber erhielten (Kleinert et al., 1951). Für Aebli selber hatte die Möglichkeit, in der Oberseminarzeit Vorlesungen an der Universität Zürich belegen zu können, eine wichtige Bedeutung (Aebli, 1990).

tigste aber war der neue Geist der Schule. Hatte über Küsnacht immer der Konflikt der Lehrerschaft und das Misstrauen des Direktors gelastet, so war das Oberseminar nun eine Schule, in der wir frei geatmet hatten“ (1990u). Dies führt er auf Guyers eigene Haltung sowie auf die Einstellung der übrigen Oberseminarlehrer gegenüber ihren Studenten zurück: „Guyer vertraute seinen Studenten, und die Lehrer begegneten uns ihrerseits mit Offenheit und Liberalität. Haltungen, die von uns Oberseminaristen wiederum mit Vertrauen und Zuneigung erwidert wurden. ... Der Geist war nun weniger klösterlich und auch im Verhältnis der Geschlechter natürlicher als in Küsnacht“ (1990u). Doch auch bei den Übungsschul- und Praxislehrern im Rahmen seiner schulpraktischen Ausbildung als Seminarist – deren Niveau Aebli insgesamt als hoch einstuft – sah er sich mit dem Problem von deren reformpädagogischen Ausrichtung<sup>185</sup> konfrontiert:

Allerdings: auch hier stiessen wir wieder auf die Probleme der Reformpädagogik. Guyer hatte einige Übungslehrer ausgewählt, welche im Geiste der ‚freien geistigen Schularbeit‘ von Gaudig und Lotte Müller unterrichteten, und mit dem pädagogischen Überbau dieser Praxis konnte ich nie etwas anfangen. Man zeigte uns Unterrichtsgespräche, von denen wir ganz genau spürten, dass wir sie in dieser Weise nicht in einer anderen Klasse durchführen konnten. ... Bezüglich der Gruppenarbeiten war die Situation ähnlich. Gruppenarbeit galt als Ausdruck freien Schaffens. In Wirklichkeit wurden die Kinder statt mündlich einfach durch schriftliche Arbeitsanweisungen angeleitet, .... (1990u)

Aebli's Erinnerungen geben auch Aufschluss über die Art und Weise, wie Guyer das Oberseminar führte. So berichtet Aebli, Guyer habe seinen Unterricht nach dem ersten Besuch einer seiner Lektionen in den folgenden zehn Jahren nie mehr visitiert, und meint dazu: „Scheinbar war er aber zufrieden mit dem, was er zu Ohren bekam“ (1990u). Aebli erzählt eine weitere Episode, die ein Licht auf Guyers Führungsstil werfen: Aebli hatte u.a. einen Kurs in Didaktik der Realien zu erteilen und suchte deshalb zur Veranschaulichung einen Sandkasten. Da jedoch am Seminar kein solcher vorhanden war, begab er sich zu Guyer und sagte ihm, für einen „anständigen“ Unterricht in Didaktik der Realien brauche er für seine Studenten dringend einen Sandkasten. Etwa vierzehn Tage später besass das Oberseminar den ersehnten Sandkasten. Diese zwei Beispiele verdeutlichen Guyers Führungsphilosophie: Er wählte kompetente Lehrkräfte aus und liess diese danach selbständig arbeiten.

#### 4.1.7 Guyers Einfluss auf Aebli's pädagogisches Denken

Beim Versuch, die pädagogische Grundsicht bei Hans Aebli aufzuzeigen – dieser war vor allem als Kognitionspsychologe und Didaktiker bekannt –, stiess Michael Fuchs (2000 u. 2002) als Erster auf den Einfluss von Walter Guyer. Dabei kam Fuchs zum Schluss, dass die Wurzeln von Aebli's pädagogischem Denken in mancherlei Hinsicht bei Guyer zu finden sind.

---

<sup>185</sup> Voegeli (1981) dazu: „Zwei enge Mitarbeiter Walter Guyers, die Übungsschullehrer Hans Leuthold und Alfred Surber, bauten ihre Stunden wesentlich auf dieser Basis auf. Sie knüpften wie Walter Guyer an das Ideengut der zwanziger Jahre an, jener Zeit der grossen Schulreform in Deutschland und Oesterreich“ (S. 18).

Fuchs Untersuchung förderte eine „Übereinstimmung in den grundlegenden Konzepten“ zwischen Guyer und Aebli zu Tage: „Die Betonung des Verhaltens, das Verständnis des Menschen als tätiges Wesen, das Tun als Fortsetzung der biologischen Funktionen und die umfassende Architektur des Geistes, Bildung als Kompetenz des Überschauens, des Sensibilisierens für das Schöne und das Entfalten der individuellen Tüchtigkeit: Diese Konzepte GUYERS sprechen Aebli an und bezeichnen jene Kernthemen, mit welchen auch er sich beschäftigt“ (2002, S. 180).

Im Detail erwähnt Fuchs (2002, S. 181-182) folgende Punkte, die Aebli von Guyer übernommen habe:

1. Aebli hat – wie Guyer – das Denken vom Tun her begriffen.
2. Guyer postulierte die Ordnung des Gegebenen und dessen Einordnung in eine grössere Ordnung, was auch Aebli's Ordnungskonzept entspricht (vgl. dazu Aebli's viertes Kredo (Aebli, 1994, S. 388ff.))
3. Aebli's religiöses Denken, das seiner ganzen Pädagogik zu Grunde liegt (vgl. dazu Aebli's sechstes Kredo (Aebli, 1994, S. 394ff.)), lässt sich auf Guyers religiöse Konzeption zurückführen.
4. Dass Aebli der Erziehung die Priorität gegenüber der Bildung beimass, kann ebenfalls auf Guyer zurückgeführt werden.
5. In seiner Dissertation behandelt Aebli – nebst Lay und Claparède – auch Kerschensteiner und Dewey. Dies lässt sich damit erklären, dass Aebli die beiden letztgenannten Autoren anlässlich seiner Ausbildung bei Guyer sowie durch dessen beide Hauptwerke gründlich kennen gelernt hat.

Abschliessend hält Fuchs fest: „Denken – Ordnen – Tun. Diese Trias verweist auf die gegenseitige Verzahnung von Pädagogik und Psychologie. Das psychologisch zu erhellende Denken erwächst der anthropologisch grundgelegten Verfasstheit des Menschen als Wesen des Tuns“ (2002, S. 182). Fuchs hat also nachgewiesen, dass Guyers Konzepte von Denken, Ordnen und Tun seinen Schüler Aebli wesentlich beeinflussten, was sich sowohl in Aebli's pädagogischer als auch in seiner psychologischen Theoriebildung niedergeschlagen hat.

#### 4.1.8 Erste Bezüge zwischen Guyer und Aebli: Aebli's „Sechs Punkte eines philosophischen Kredos“

Am Ende seines zweiten Bandes von „Denken: das Ordnen des Tuns“ legt Aebli sechs Merkmale seiner philosophischen Grundüberzeugung als „Kennzeichnung seiner eigenen Position“ dar. Diese sechs Kredos werden nun kurz dargestellt und deren Bezüge zu Guyers

Denken untersucht.

Das erste Kredo lautet: „Eine Phänomenologie des handelnden und des denkenden Menschen“ (1994, S. 382ff.). Nach Aebli bezeichnet dieser Titel das umfassende Ziel seiner Forschertätigkeit. Den Ausgangspunkt bildet die Feststellung, dass wir im allgemeinen nicht wissen, wie unser Denken funktioniert. Seine Arbeit sieht Aebli als Hilfestellung und Anleitung für den denkenden und handelnden Menschen. Dazu will er an „durchsichtigen Beispielen des Handelns und Denkens“ deren „allgemeine Prozesse aufweisen“ und damit dem Menschen in einem ersten „phänomenologisch-introspektiven“ Schritt sein eigenes Tun bewusst machen. Als Nächstes kann der Mensch über die systematische, kognitionspsychologische Reflexion zu vertieften Einsichten in die Zusammenhänge in seinem eigenen Tun und Denken gelangen, was ihm wiederum ermöglicht, die eigene Praxis zu verbessern. Daher will Aebli sein Werk als „aktive Phänomenologie“ oder „Praxologie“ verstanden wissen. Er bringt mit diesem Kredo zum Ausdruck, dass er Wissenschaft nicht per se zu betreiben beabsichtigt, sondern dass er mit seinen Forschungen einen Beitrag zur Verbesserung der Lebenspraxis des Menschen zu leisten wünscht.

Aebli's zweites Kredo trägt die Überschrift „Pragmatismus“ (1994, S. 384ff.). Mit dem Begriff des Pragmatismus will er zum Ausdruck bringen, dass er das Denken von der Handlung her zu verstehen versucht. Denn das Denken erhalte die mächtigsten Anstösse aus der Notwendigkeit zum Handeln. Zudem liessen sich die Welten der Praxis und der Theorie über das Denken miteinander verbinden. Aebli formuliert dazu: „Handlung strebt nach einem Effekt und nach der konsumatorischen Endhandlung, begriffliches Denken strebt nach Einsicht. Aber diese Einsicht ist der Praxis nicht fremd, sie ist praktisch, wenn sie gut ist“ (1994, S. 385).

Zwar bezieht sich Aebli diesbezüglich ausdrücklich auf Dewey und William James, die beide die Bedeutung des Tuns sowie dessen Zusammenhang mit dem Wahrheitsbegriff erkannt hätten; doch stimmt dies durchaus auch mit Guyers Denken überein, wie folgende Textstelle belegt: „

Die Aufgabe des Denkens bleibt, ... eine theoretische, aber wie sollte sie auf sich selbst gestellt bleiben, da doch alles Wirkliche ein Tun ist? Was im Bewusstsein festgestellt und in der strengen Form des Denkens, der Wissenschaft, begründet und erklärt wird, muss den praktischen Formen des Tuns zugute kommen, ... Aber was würde Wissenschaft bedeuten, wenn ihre Ergebnisse ohne Wirkung auf das Gesamtverhalten der Menschheit blieben? Ob sie es will oder nicht, das Streben nach Wahrheit hat seinen Auftraggeber und Nutzniesser letzter Hand im praktischen Verhalten, ... (Guyer, 1949, S. 33-34).

In diesen Gedanken Guyers sind die beiden ersten Punkte von Aebli's philosophischem Kredo bereits vorgezeichnet. Im ersten Satz stellt Guyer den Zusammenhang zwischen Tun und Denken her: Alles geht demnach vom Tun aus und führt wieder zum Tun zurück. Das Tun kann ins Bewusstsein erhoben und mittels dem Denken erklärt und verstanden werden: Das Erklärte und Verstandene wird dann in den Sätzen und Theorien der Wissenschaften nie-

dergelegt. Diese Sätze und Theorien erlangen ihre wahre Bedeutung jedoch erst, wenn sie sich in der Wirklichkeit, d.h. im konkreten Tun bewähren. Die Triebkraft hinter allem ist die Notwendigkeit zum praktischen Tun.

Was das erste Kredo Aebli betrifft, darf man in Anbetracht des folgenden Guyer-Zitates über den Nutzen der Ethik sogar noch einen Schritt weitergehen: „Aber die Ethik als Wissenschaft zeigt ethische Inhalte auf und bringt sie zueinander in Beziehung; stösst sie im andern auf schon vorhandene sittliche Kräfte, so wird sie ihm seine Maximen aufhellen und vielleicht sogar seinem Tun deutlichere Akzente zu geben vermögen“ (1949, S. 35). Der entsprechende Abschnitt in Aebli Erläuterung zu seinem ersten Kredo lautet: „Die Hoffnung ist also, dass ihn [gemeint ist der Leser] die Analyse paradigmatischer Fälle für den analogen Fall sehend gemacht hat, und dass er aus der Klarheit des allgemeinen Schemas heraus die neue Situation klarer sehe und sodann auch sein Verfahren in der neuen Situation aus der Klarheit des allgemeinen Schemas richtiger zu steuern vermöge“ (1994, S. 384). In den beiden Meinungen kommt also eine gemeinsame Sicht von Wissenschaft zum Ausdruck, aber auch die Überzeugung, dass ein Rezipient über die Einsicht in Zusammenhänge dazu bewegt werden könne, sein Verhalten zu verbessern.

In dieselbe Richtung weisen auch die beiden folgenden Zitate: „... die mächtigsten Motive zum Denken ergeben sich aus der Notwendigkeit des Handelns“ (1994, S. 384), schreibt Aebli – was einer von Guyers zentralen Aussagen entspricht: „Über den Menschen ist entschieden, dass er sich entscheiden muss“ (1949, S.17). Allerdings geht es Guyer mehr um die Entscheidung als Wagnis, als Prüfstein für die Gesinnung, Aebli hingegen um die Bedeutung der Entscheidung im Hinblick auf die Kognition. Weitere Übereinstimmungen zwischen Guyers und Aebli Denkansatz ergeben sich bei folgenden Überlegungen: Bewährung des Denkens im Handeln; Denken gleich Theorie gleich Wissenschaft – aber eben keine abgehobene Wissenschaft, sondern eine, die sich in der Praxis bewähren muss; Handlung strebt nach Effekt, nach Wirkung, Denken strebt nach Einsicht; Denken kann auch zweckfrei erfolgen, aus purer Freude an der Einsicht.

Das Stichwort für Aebli's drittes Kredo lautet „Konstruktivismus“ (1994, S. 386ff.). In den Ausführungen zu diesem Kredo bezeichnet Aebli den „Akt der Beziehungstiftung zwischen Elementen“ als den gemeinsamen Kern aller Verhaltensweisen – also des Denkens, Handelns, Wahrnehmens wie auch des Operierens. Beziehungen zu stiften stellt aber laut Aebli einen konstruktiven Vorgang dar, weshalb strukturelles Lernen und Entwicklung als konstruktive Prozesse zu betrachten seien. Die erste Konstruktion einer Beziehung stellt also aus Aebli's Sicht die erste kognitive Leistung eines Menschen dar: Das bedeutet aber auch, dass der einzelne Mensch die entscheidende Leistung letztlich selber zu erbringen hat – sei es nun beim spontanen, eigenständigen oder auch angeleiteten Lernen. Mit den Worten Aebli's: „... in der individuellen Realisierung seines kulturellen und sozialen Wesens ist der Mensch das ‚Werk



seiner selbst'. Alles, was er weiss und kann, hat er konstruiert, zu einem kleinen Teil selbstständig, auf weite Strecken aber angeleitet und gestützt von seiner Umwelt" (1994, S. 386).

Sein viertes Kredo umreisst Aebli mit dem Begriff „Strukturalismus“ (1994, S. 388ff.). Jedes Verhalten weist nach Aebli insofern eine bestimmte Struktur auf, als es Elemente zueinander in Beziehung setzt. Zudem kann jedes Verhalten in einer bestimmten Modalität realisiert werden – in der Sprache, in der Wahrnehmung, im Handeln. Durch seine Realisation lässt sich ein Verhalten in einer bestimmten Modalität überhaupt erst weiterverarbeiten. Aebli nimmt an, die „gerade entstehenden, soeben erkannten, noch nicht benannten und auch nicht in einem Wahrnehmungselement objektivierten“ Elemente befänden sich – bevor sie in einer Modalität realisiert würden – in einer Struktur, in einem „amodalen Zustand“ (1994, S. 389). Und er folgert daraus, dass es elementarere Wahrnehmungsstrukturen geben müsse, und dass sich die Hierarchie der Strukturen in der Tiefe fortsetze. Mit den Worten Aebli:

Die Modalität, die sozusagen die formlose Materie für die gestaltete Struktur darzustellen schien, erweist sich selbst als strukturiert, nur auf einer tieferen Stufe. Ich vermute, dass sich dieser Vorgang wiederholt, und dass die Unterscheidung von Struktur und Modalität in Wirklichkeit eine Hierarchie der Strukturen bezeichnet, in der die untere Struktur jeweils bezüglich der nächst höheren die Rolle der Materie, eben der Modalität, spielt. (1994, S. 389)

Aebli spricht von einer „formlosen Materie“, die durch das Verhalten strukturiert werde. In dieser Aussage klingt das von Guyer postulierte Prinzip der „Mneme“ wieder an, das Guyer wie folgt umschreibt: „Die Mneme bringt die Unbotmässigkeit des Lebendigen unter Regeln des Verhaltens, welche das lebendige ‚Material‘ überhaupt erst zur Verfügung jener Massnahmen stellen, auf welchen Erziehung und Bildung beruhen“ (1964, S. 21). Auch laut Guyer basiert also die Möglichkeit von Erziehung und Bildung – ähnlich wie bei Aebli die Möglichkeit der Strukturbildung – auf einem fundamentalen Vermögen der Materie. An anderer Stelle beschreibt Guyer die Mneme als „Eigenschaft der lebendigen Materie, die man längst als das *Gedächtnis* [H.v.V.] im weitesten Sinne erkannt hat“ (1964, S. 29). Damit will er zum Ausdruck bringen, dass Kraft der Mneme Lernen bereits auf einer sehr niedrigen Entwicklungsstufe des Lebens möglich ist. Interessant ist jedoch, dass die Eigenschaften der Mneme in etwa der von Aebli beschriebenen „formlosen Materie“ entsprechen, die die erste, noch amodale Repräsentation einer Struktur – unmittelbar nach deren Wahrnehmung – ermöglicht.

Hier beginnt sich nun für Aebli der Kreis des Lebens zu schliessen und der Übergang zur Transzendenz anzubahnen, denn er formuliert:

Form und Materie, Struktur und Modalität, Assimilationsschema und assimiliertes Objekt, Verknüpfung und verknüpftes Element, Form und Inhalt: das scheinen also relative Unterscheidungen zu sein. Das zweite Glied in diesen Dyaden scheint nichts anderes als eine Struktur niedrigerer Ordnung darzustellen. Ein Pan-Strukturalismus also? Wahrscheinlich. Es ist mir bewusst, dass ich mit dieser Haltung einer rationalistischen und idealistischen Philosophie nahe stehe. Das Reale ist die Struktur. Materie ist Struktur niedriger Ordnung. Das Seiende ist strukturiert. Es hat eine Gestalt. Das Wirkliche ist Ordnung. Chaos ist Nichts. Schöpfung heisst ordnen: trennen und verknüpfen. Darum heisst Denken Existenz erzeugen. Indem wir denken, haben wir teil an der göttlichen Schöpferkraft. Die konstruierte

Realität ist ein Stück Wirklichkeit, die vorher nicht war. (1994, S. 389-390)

Ordnung als fundamentales Prinzip der Wirklichkeit, des Lebens, oder auch Aussagen wie: „Das Wirkliche ist Ordnung – Chaos ist Nichts“ tauchten in ähnlicher Form schon bei Guyer auf. Auch er war der Überzeugung, dass wir über das Tun und Denken Wirklichkeit erschaffen. Und nicht zuletzt sieht Guyer auch in der Frage nach der letzten oder ersten Struktur oder Ordnung der Wirklichkeit die Begründung des Transzendenten.

Aebli führt in diesem Zusammenhang weiter aus: „Jegliches Leben ist Ordnung: das organische und das geistige. Ich akzeptiere Piagets Grundthese – und formuliere sie im 4. Abschnitt noch einmal – welche die Kontinuität zwischen dem geistigen und dem biologischen Leben postuliert. Die Ordnungen bauen sich progressiv auf. Ratio begegnet der Materie nicht ‚von oben‘. Ratio ist Ordnung auf allen Stufen“ (1994, S. 390). Und er geht sogar noch weiter: „Es ist, wie wenn sich die Kreatur nach Ordnung sehnte, wie wenn ihr letztes Motiv wäre, sich zu gestalten. Kompetent ist, wer sein Verhalten richtig zu ordnen vermag. Das Kleinkind, dem sein erster Turmbau gelungen ist, strahlt und will ihn der Mutter zeigen ... Ordnung lässt den Menschen erblühen, denn sie ist konstruktiv. Unordnung tötet, sie ist destruktiv“ (1964, S. 390). Ein ähnlicher Gedankengang findet sich auch bei Guyer, der dem Üben als einer ordnenden Funktion grosse Bedeutung beimisst: „Führt nämlich das Lebewesen auf einen bestimmten Reiz hin eine Reaktion zu wiederholten Malen aus, so verbessert sich unter günstigen Bedingungen die letztere, oder sie vollzieht sich leichter“. Und er spinnt den Faden weiter, „in der Wiederholung vollzieht sich ein Nutzeffekt, und der letztere ist von ausgesprochener Lust begleitet“ (1949, S. 193).

Sein fünftes Kredo knüpft Aebli an den Begriff „Kantianismus“ an (1994, S. 391ff.). Aebli meint, auch wenn die naiv-empiristische Sicht, „schleierhafte Bilderchen ... der Dinge [würden] von aussen über die Sinne in den menschlichen Geist gelangen“, noch immer aktuell sei, so halte er sich mit Kant und Piaget doch lieber an die Ansicht: „Jede Erkenntnis ist an subjektive Voraussetzungen geknüpft, konkreter: daran, dass der Mensch etwas in die Erkenntnis-Situation mitbringe. ... Nur dann, wenn der Mensch über das entsprechende Schema verfügt, vermag er eine Erkenntnis zu gewinnen“ (1994, S. 391). Aebli betont, diese Erkenntnis sei auch um 1980 noch keineswegs allgemein anerkannt gewesen. Doch vor ihm hatte bereits Guyer an verschiedenen Stellen erklärt, jedes Tun, Denken und Wahrnehmen sei an Voraussetzungen geknüpft, beispielsweise mit den Worten: „Im Grunde genommen ist natürlich das den Lernprozess einleitende Tun nie ein *ganz* [H.v.V.] erstes. Es beruht seinerseits immer schon auf Erfahrungen und ist also irgendwie angebahnt“ (1964, S. 57)

Aebli erklärt sodann, er habe in seinem Werk zu zeigen versucht, „wie die Assimilations-schemata und damit die Apriori der Erkenntnisse entstehen“ (1994, S. 393), um danach die Apriori der Erkenntnis von Kant mit dem Aufbau der Schemata nach Piaget zu verbinden. Da die Konstruktion von Schemata möglich sei, müsse als Grundlage dafür ein „im menschlichen

Geiste angelegtes, nicht gewordenes Struktur-Prinzip“ vorhanden sein (Aebli, 1994, S. 393). Ähnlich wie bei seinem Postulat einer fundamentalen ersten Struktur stellte sich Aebli auch in diesem Zusammenhang die Frage, wie denn ein Objekt gesehen werden könne, noch bevor das Assimilationsschema darauf angewendet worden sei. Er kommt zum Schluss, dass auch dies das Ergebnis eines Assimilationsaktes sei, und er postuliert wiederum „verschiedene Ebenen der Assimilation“:

Auf jeder vorgeordneten Ebene ist die Assimilation eine Stufe elementarer. An einem bestimmten Punkt sind die Assimilationsschemata keine bewussten Handlungen und Operationen mehr, sondern Wahrnehmungsakte. Am Ende verliert sich der Prozess im Dunkel elementarster Begegnungen des Organismus mit der Materie seiner Umwelt. ... Und so, wie sich die Assimilationsprozesse im Dunkel der elementaren Begegnungen von Organismus und Welt verlieren, ebenso verliert sich der erste Anfang der Aufbauprozesse im Dunkel der elementaren Verbindungen in der lebendigen Substanz. (1994, S. 394)

Auch in diesen Ausführungen Aebli's ist das Prinzip der von Guyer postulierten Mneme zu erkennen – Aebli bezeichnet es als das „Dunkel elementarster Begegnungen des Organismus mit der Materie“. Zudem postuliert Aebli – analog zu Guyer – eine direkte Verbindung, ein Auseinander-Hervorgehen von belebter und unbelebter Natur; indem beide ein gemeinsames Ordnungsprinzip in allem Geschaffenen annehmen.

„Nicht bloss unsere Ordnung“ lautet der Titel von Aebli's sechstem Kredo (1994, S. 394ff.). Aebli meint in diesem Zusammenhang, er erachte die Spontaneität des Menschen als fundamental, obwohl der Titel seines Buches „Denken: das Ordnen des Tuns“ mit seinen Konnotationen von Streben, Leistung und Effizienz typisch für den Europäer sei. Allerdings zeige sich bei genauerer Betrachtung, dass es mit unserer Spontaneität und Freiheit im Handeln und Denken nicht so weit her sei, denn: „Menschliches Handeln und Denken ist eingebettet in ein gesellschaftliches Handeln und Denken. Es hat seine Geschichte, die das Gesetz weitgehend bestimmt, unter dem wir als einzelne antreten“ (1994, S. 395). Die Einbettung oder Abhängigkeit des Menschen geht laut Aebli jedoch noch weiter, denn jeder sei auf Erziehung angewiesen, was seinen Weg weitgehend bestimme. Ferner sei das Denken, das unser Verhalten ordne, seinerseits wiederum abhängig vom schon Geordneten, denn dem Handeln, Operieren und Wahrnehmen sei bereits eine Ordnung inhärent: „Im Handeln und Sehen selbst sind also die Gesetze am Werke, die es seine Ordnung finden lassen“ (1994, S. 396). Aus diesen Gegebenheiten zieht Aebli das Fazit: „Wir meinen zu konstruieren und zu erkennen, aber wenn wir uns nichts vormachen, müssen wir feststellen: es konstruiert in uns“ (1994, S. 396). Dieses „Es“ – diese in allem immanente, schöpferische Kraft und Ordnung – sei von den Menschen in allen Zeiten personifiziert worden – in „Gott als Schöpfer und Ordner“, in dem die Gesetze des Werdens und des Aufbaus vereint seien. Einerseits führt dies laut Aebli zu einer Abhängigkeit des Menschen, denn „wenn wir denken, so ist dieses Gesetz in uns am Werk“, andererseits umfasst es aber auch ein Moment des Aufgehobenseins. Um mit den Worten Aebli's zu sprechen: „Weil aber die Ordnung nicht die unsrige ist, können wir auch

erfahren, dass wir in ihr aufgehoben sind. ... Wir erkennen, dass uns die gefundene Ordnung umgreift und dass sie uns hält“ (1994, S. 396).

Aebli hat sich sein Leben lang mit den Struktur- und Ordnungs-Prinzipien im menschlichen Denken und Handeln befasst. Seine Untersuchungen führten ihn zur Einsicht, dass diese Strukturen wiederum auf Strukturen aufbauen, die jedoch einer tieferen Ebene angehören, und dass sie gleichzeitig auch in übergeordnete Strukturen eingebunden sind. Irgendwo im Kleinen, im Dunkeln der elementaren Verbindungen, verlieren sich die Strukturen, sie sind zwar für uns nicht mehr einsichtig, aber trotzdem noch immer vorhanden – so sieht es Aebli. Dieses letzte, grundlegende, der Welt innewohnende Ordnungsprinzip bezeichnet Aebli als göttliches Ordnungsprinzip. Während Guyer im Göttlichen die letzte Sicherheit und Ruhe in der Unstetigkeit und Betriebsamkeit des Lebens sowie die letzte Fundierung für das sittliche Verhalten des Menschen zu finden glaubt), sieht Aebli im Göttlichen die fundamentale Ordnung des Lebens, in welcher der Mensch zugleich auch aufgehoben ist.

Die Betrachtung von Aebli's Kredos im Vergleich zu den entsprechenden Überlegungen Guyers haben die offensichtlichen Parallelen in den Grundüberzeugungen der beiden Denker an den Tag gelegt. Womöglich wird dadurch auch verständlich, weshalb Aebli in späteren Jahren darauf verzichtete, Guyer in seinen Werken noch als Quelle zu erwähnen. Dieses Ignorieren könnte Guyer anfänglich gekränkt und ihn schliesslich auch zu gewissen sarkastischen Bemerkungen in seinen Briefen an Aebli veranlasst haben. Einige wesentliche Elemente von Guyers Denken hatten Eingang in Aebli's Denken gefunden, wobei zu sagen ist, dass Aebli gewiss bereits eigene ähnliche Grundüberzeugungen hatte, die durch Guyers Einfluss bestätigt und wohl noch verstärkt wurden. Andere Elemente aus Guyers Denkgebäude nahm Aebli zum Ausgangspunkt für seine Forschungstätigkeit. Doch lässt sich auch mit Gewissheit sagen, dass Aebli in der Folge hinsichtlich seiner weiteren Forschungen auch wichtige Anregungen durch Pädagogen und Psychologen aus Guyers Nachfolgeneration erhielt.

#### 4.1.9 Von Guyer zu Aebli am Beispiel von Begriffen

Bei Aebli lassen sich Überlegungen, Argumentationsweisen, Denkansätze und Begriffe nachweisen, die an Guyer erinnern und teils wohl auch durch ihn und sein Werk inspiriert wurden, wie die aufgezeigten Parallelen zwischen den Werken der beiden Denker belegen.

##### 4.1.9.1 Tun – Handeln – Denken; bei Guyer und bei Aebli

Ausgehend vom Begriffsverständnis bei Guyer wird in den folgenden Abschnitten die Entwicklung der Begriffe Tun, Handeln und Denken bei Aebli untersucht.

#### 4.1.9.1.1 Wesen und Funktion des Denkens

Nach Guyers Verständnis ist das Tun die fundamentale Ausdrucksform des Menschen als Lebewesen; Tun ist Wirken<sup>186</sup> als Notwendigkeit und Ausdruck des Seins:

Alles Wirkliche ist ein Tun; „Wirklichkeit“ kommt von „wirken“. Der Mensch ist jenes „Stück“ Wirklichkeit, in welchem die letztere zum Bewusstsein ihrer selbst, aber auch zum Handeln kommt. Ausserdem gelingt der Wirklichkeit im Menschen und durch den Menschen hindurch ein weiteres: das Gestalten und Schaffen. Beide sind ihrerseits ein Tun besonderer Art, und beiden liegt, wie dem Bewusstsein und dem Handeln, das Tun überhaupt zugrunde. (1949, S. 17)

Das Tun hat zwei Funktionen inne: Einerseits ermöglicht es die Befriedigung der lebensnotwendigen Bedürfnisse des Menschen, aber auch dessen kulturelle Leistungen, andererseits führt das Tun zur Konstitution von Wirklichkeit und Selbstbild, was wiederum die Voraussetzung für eine bewusste Orientierung in der Wirklichkeit und für deren Gestaltung darstellt. Beim allgemeinen Tun lassen sich die Formen des Gestaltens, des Schaffens, des Handelns und des Bewusstseins (des Denkens) unterscheiden; laut Guyer erfährt das Tun durch das Denken, Gestalten, Schaffen und Handeln nur „je einen besondern Inhalt und eine besondere Struktur, wird gelenkt und erhält sein eigentümliches Gefälle“ (1949, S. 32) Ferner unterscheidet er zwischen äusserem und innerem Tun, wobei jedoch äusseres Wirken und inneres, geistiges Tun wesensverwandt seien: „Besinnung, als innere Tätigkeit, hat nun offensichtlich die Aufgabe, alle andern Formen des Tuns, aber auch das dem Denken zugängliche aussermenschliche Wirken, zum Bewusstsein zu erheben, zu erklären und zu begründen“ (1949, S. 33).

Gestalten, Schaffen und Handeln sind nach Guyer die drei Formen des äusseren Tuns. Sie differenzieren sich durch die zunehmende Bedeutung des sittlichen Moments. Das Gestalten ist reine Formgebung, weshalb es noch niemandem „weh tut“:

Das Gestalten stammt aus jenem innern Tun, das die Wirklichkeit nicht denkt, sondern „anschaut“. Als ästhetisches Ergebnis kann die reine Anschauung zum äussern Tun drängen; aus der angeschauten Form quillt die äussere Gestaltung mit all ihren Möglichkeiten. Immer ist es ein „Bild“, das in innerer Anschauung gesehen oder gehört und dann als Werk sprachlicher, bildender, musikalischer oder handwerklicher Kunst nach aussen gestellt wird. (1949, S. 18)

Die zweite Form des Tuns, das Schaffen, ist nach Guyer „jede produktive, d. h. die Wirklichkeit irgendwie verändernde sinnvolle Arbeit. ... Vom Denken unterscheidet sich das Schaffen durch Eingriff in die äussere Welt, vom Gestalten durch die Leistung ohne ausschliessliche oder auch nur wesentliche Mitwirkung der Form“ (1949, S. 19). Indem beim Schaffen die Wirklichkeit verändert wird, erhält nun das sittliche Moment bereits eine gewisse Bedeutung. Nach den Worten Guyers untersteht auch das Schaffen in weitesten Sinne der „verantwortlichen Entscheidung“.

Völlig durchdrungen vom Moment der verantwortlichen Entscheidung jedoch ist nach

---

<sup>186</sup> Wirken war, wie wir weiter oben gesehen haben, schon ein zentraler Begriff im Denken von Lipps.

Guyers Terminologie das Handeln. Daher sei hierzu nochmals Guyers zentrale Aussage zitiert: „Über den Menschen ist entschieden, dass er sich entscheiden muss. Das Handeln bedeutet die Mitte der menschlichen Existenz; das Sichentscheiden ist das eigentliche Wagnis inmitten der Wirklichkeit überhaupt“ (1949, S. 17). In Abgrenzung zu den anderen Formen des Tuns führt Guyer näher aus: „Mit dem Handeln steht der Mensch in der Verantwortung. ... mit dem Handeln wird das Gewissen aufgerufen, und im Gewissen gibt sich die Gesinnung kund. Die Gesinnung steht zwischen gut und böse, und aus seiner Gesinnung heraus muss der Mensch entscheiden“ (1949, S. 19). Durch das Handeln werde also der Mensch eigentlich erst Mensch – nämlich ein zu Sittlichkeit fähiges Wesen, denn Handeln ist bei Guyer als ethisch-sittlicher Begriff zu verstehen.

Aebli beginnt sein Werk „Denken: das Ordnen des Tuns“ mit dem gleichen Thema, wie Guyer seine „Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre“: Beide begründen den Zusammenhang zwischen Denken und Handeln respektive Tun. Dabei mag überraschen, wie Aebli den Begriff des Tuns in die Argumentation mit einbringt. Zunächst stellt er das „Verhalten“<sup>187</sup> des Menschen als erste objektive Gegebenheit der Psychologie dar und meint dazu, „es setzt die biologischen Prozesse, z. B. die Tätigkeit der Organe fort und schliesst diese in sich“. Da nun aber das Verhalten ein sehr weit gefasster Begriff sei und sowohl willkürliche als auch unwillkürliche, bewusste wie unbewusste Reaktionen des Menschen umfasse, führt Aebli den Begriff der „*Tätigkeit* oder des *Tuns* [H.v.V.]“ (1993, S. 18) ein, mit dem er die Teilmenge der absichtsvollen und daher bewussten Verhaltensweisen bezeichnet. Innerhalb des Tuns als eines bewussten Verhaltens unterscheidet Aebli wiederum „Bereiche des Tuns mit hohem Grad der Bewusstheit und der Zielgeleitetheit“, beispielsweise das Bauen eines Hauses, und bezeichnet solches Tun mit dem Begriff des Handelns (1993, S. 20). Diese Unterscheidung scheint nun nicht mehr zwingend zu sein, würde es doch genügen, den Begriff des Handelns für alles bewusste Verhalten zu verwenden – was Aebli übrigens in seinen weiteren Darlegungen auch tut. Der Begriff des Tuns braucht er nur im Titel und an der oben aufgeführten Stelle. Sonst spricht Aebli in seinem Werk im Wesentlichen von Handlungen und Verhalten und baut seine kognitive Psychologie auf einer Handlungstheorie auf (1993, S. 26ff). Aebli betrachtet das Verhalten – wie Guyer das Tun – als erste objektive Tatsache der Psychologie, ja des Lebens überhaupt, da das Tun die direkte Fortsetzung der ihm zugrunde liegenden biologischen Prozesse darstellt. Bei Guyer hat die entsprechende Argumentation so gelaute: „Vom Tun der Natur im Menschen braucht in diesem Zusammenhang nicht gesprochen zu werden. ... Unter den akzentuierten Formen menschlichen Tuns aber, dem Bewusstsein und Denken, dem Gestalten und dem Schaffen, stellt das Handeln die exponierteste Form dar“ (1949, S. 17). Das heisst, die fundamentale Ausdrucksform allen Lebens, die Aktivität,

<sup>187</sup> In seinem Artikel zum 80. Geburtstag von Guyer erklärt Aebli (1972), dass bei Guyer alles vom Tun ausgehe, und bemerkt dazu, heute würde man von Verhalten sprechen.

differenziert sich nach Guyer beim Menschen in vier Formen, von denen das Handeln für ihn die bedeutendste ist. Aebli zählt zum Handeln die bewussten Verhaltensweisen des allgemeinen Verhaltens. Der wesentliche Unterschied zu Guyer liegt darin, dass das Handeln bei Aebli keine ethisch-sittliche Komponente mehr enthält – Verhalten ist bei ihm im wesentlichen ein ethisch neutraler Begriff.

An anderer Stelle schreibt Aebli über Ursprung und Wesen des Denkens: „Wenn das Denken aus dem Handeln hervorgeht, muss schon dieses wesentliche Züge des Denkens enthalten. Wir sehen sie in einer gemeinsamen Funktion, einer gemeinsamen Zielsetzung und in Gemeinsamkeiten der Struktur. Die gemeinsame Funktion ist die Stiftung von Beziehungen zwischen vorgefundenen oder laufend erzeugten Elementen“ (1993, S. 13). Während Guyer das Tun unter dem Gesichtspunkt der Lebensbewältigung betrachtet, stellt Letzteres für Aebli nur noch den Ausgangspunkt dar, denn er ist darauf bedacht, die strukturellen Merkmalen von Tun und Denken zu untersuchen. Nach Guyers Verständnis geht das Denken aus dem Handeln hervor – nach Aebli sind Handeln und Denken strukturell äquivalent; folglich untersucht er deren Struktur: „Wir werden argumentieren, (1) dass in der Reflexion die Struktur der problematischen Handlung erhalten bleiben muss, denn gerade sie ist es, die gesichert und ausgebaut werden soll, (2) dass das Denken zwar neue Medien der Vergegenwärtigung der Struktur einführt, dass es sich dabei jedoch um verwandte Formen des Tuns handelt“ (Aebli, 1993, S. 22). Bei Guyer werden die Repräsentationsformen des Tuns, die Medien, an der folgenden Stelle schon angedeutet: „Im Menschen, sagten wir, kommt die Wirklichkeit zum Bewusstsein ihrer selbst. Wie immer dies geschehe, d. h. in welcher Weise die jeweiligen Wirkensarten dem Denken zugänglich sind [nach Aebli würde das heissen, in welchen Medien sie repräsentiert sind], fällt hier nicht in Betracht, wir erfassen uns selbst und die Welt ohnehin nur so, wie Wirklichkeit uns überhaupt zugänglich ist“ (1949, S. 33).

Über die vierte Form des Tuns, das Denken, schreibt Guyer: „Aus allem Gesagten geht hervor, dass auch Bewusstsein und Denken ein Tun sind; sie führen zur Besinnung über das Tun, und zwar über alles erfassbare Tun in und ausser dem Menschen. Als innere Tätigkeit gehen Überlegung und Denken auf das Erfassen der Wirklichkeit“ (1949, S. 17-18). Für Guyer ist Denken mit den äusseren Formen des Tuns wesensverwandt, und er verweist hier bereits darauf, dass es ein Denken über das Tun gibt: die Metakognition.

Guyer sieht den Zusammenhang zwischen Tun und Denken ähnlich wie Aebli, nämlich dass „das Denken zwar neue Medien der Vergegenwärtigung der Struktur einführt, dass es sich dabei jedoch um verwandte Formen des Tuns handelt. ... Denken, Reflexion ist also eine Metatätigkeit über dem konkreten Handeln. Es ist aber nicht ein ganz neues Verhalten, sondern besteht sozusagen aus dem gleichen, nur verfeinerten und daher seinem Zweck besser angepassten Stoff“ (Aebli 1993, S. 22).

Guyer und Aebli stimmen nicht nur bezüglich des Wesens des Denkens überein, sondern

auch bezüglich dessen Funktion. Dazu Guyer: „Besinnung, als innere Tätigkeit, hat nun offensichtlich die Aufgabe, alle andern Formen des Tuns, aber auch das dem Denken zugängliche aussermenschliche Wirken, zum Bewusstsein zu erheben, zu erklären und zu begründen“ (1949, S. 33). In Bezug auf das äussere Tun führt er weiter aus: „Was beim Schaffen der Zweck, ist beim Handeln das Motiv; was dort die Mittel sind hier die verschiedenen Wege. Die Überlegung klärt das eine wie das andere ab; sie hellt die Möglichkeiten des Handelns auf“ (1949, S. 39).

Dieselben Zusammenhänge zwischen Denken und äusserem Tun, die Guyer im Hinblick auf das konkrete Leben erläutert, formuliert Aebli auf formal-abstrakter Ebene, indem er sagt, Kognition, Denken oder Reflexion sei, „Innehalten in der praktischen Tätigkeit und Austausch des praktischen Tuns gegen eine Tätigkeitsform, die die Strukturanalyse erleichtert“ (1993, S. 21-22).

Aus der oben zitierten Aussage wird deutlich, in welcher Richtung Aebli die Überlegungen Guyers weiterentwickelt hat. Ferner verdeutlicht diese Stelle Aebli's Grundthese, die er zu Beginn seines Buches „Denken: das Ordnen des Tuns“ aufstellt; und diese lautet: „Kognitive Prozesse treten im Rahmen der Wahrnehmungstätigkeiten und des Handelns auf. Sie haben die Aufgabe deren Strukturen zu sichern und auszubauen bzw. neue Strukturen des Handelns und Wahrnehmens zu elaborieren“ (1993, S. 20), und diese Zusammenhänge beabsichtige er in seinem Werk zu klären. Aebli geht es also um die Klärung der sich im Handeln vollziehenden, inneren kognitiven Prozesse. Dabei habe Kognition zum Ziel, „die Struktur des Handlungsablaufes zu sichern und mögliche Dissonanzen zu beheben. ... Es ist ein abstraktes, formales Bemühen. Das ist das Wesen der Kognition. Sie hat die Strukturen und ihre Ordnung zum Gegenstand“ (1993, S. 21).

#### 4.1.9.1.2 Denken und Wirklichkeit – Theorie und Praxis

Wie Aebli macht sich auch Guyer Gedanken über den Zusammenhang von Tun, Denken und Wirklichkeit und führt dazu aus: „Alles Wirkliche ist ein Tun; ‚Wirklichkeit‘ kommt von ‚wirken‘. Der Mensch ist jenes ‚Stück‘ Wirklichkeit, in welchem die letztere zum Bewusstsein ihrer selbst, aber auch zum Handeln kommt“ (Guyer 1949, S. 17) und er erläutert den Wirklichkeitsbezug des Menschen an anderer Stelle wie folgt: „Die Wirklichkeit kann durch das Denken nicht ‚konstruiert‘ werden“, jedoch bestehe die Notwendigkeit, dass „das Denken mit der Wirklichkeit übereinstimmen muss, denn diese gibt sich dem Menschen ohnehin nur so, wie sie ihm erscheint, und kann ihm nur in der ‚Erscheinung‘ die Kriterien von ‚wahr‘ oder ‚falsch‘ liefern, sei nun diese Erscheinung nahe am ‚Ding an sich‘ oder mehr von ihm distanziert“ (Guyer 1949, S. 44).

Auf analoge Weise stellt Aebli den Zusammenhang zwischen Tun, Denken und Wirkli-



cheit her: „Wenn wir Descartes Dictum abwandeln müssten, so wäre unsere Formel: ‚Ich handle, und ich nehme wahr, also bin ich.‘ Wenn wir diesen Satz vom Subjekt weg auf das Objekt wenden, so lauter er: ‚Ich erfahre die Welt, indem ich auf sie einwirke und indem ich sie wahrnehmend und deutend nachgestalte.‘ Die Objekte tauchen in dieser Ordnung der Erfahrung, also im Kontext des Handelns und des Wahrnehmens auf“ (Aebli 1994, S. 235). Guyer seinerseits formuliert diesen Zusammenhang verblüffend ähnlich: „Alle Wirklichkeit ist ja ein Wirken und also ein Tun. Im Menschen aber schaut sich die Wirklichkeit selbst an, kommt sie zum Bewusstsein. Die innere Anschauung führt zum ‚Bild‘ und zum Ästhetischen, das Bewusstsein zum Denken und Erkennen“ (Guyer, 1964, S. 159).

Wie wir gesehen haben, erfüllt Denken bei Aebli eine dienende Funktion, nämlich die „gute Ordnung des Handelns“ herzustellen. Zudem muss sich Denken durch das Handeln in der Wirklichkeit bewähren: „Wo es aber keine Handlung gibt, da gibt es keine Bewährung, und wo das Denken handlungsfern verstanden wird, da geschieht es leicht, dass auch die Bewährung des Gedankens, die man die Verifikation nennt, nicht hoch im Kurse steht. Ja, man könnte radikal formulieren: wo die Bewährung fehlt, da gibt es letztlich kein Wahr und Falsch. Denn wahr ist, was sich in der Handlung und im Denken bewährt“ (Aebli 1993, S. 16).

Bei Guyer ist zu diesem Punkt zu lesen: „Nichtsdestoweniger geht alles Denken von der Praxis aus und führt wieder zu ihr zurück ...“ (Guyer, 1964, S. 28). Oder etwas genauer ausgeführt:

Die Aufgabe des Denkens bleibt, im Unterschied zum Gestalten, Schaffen und Handeln, eine theoretische, aber wie sollte sie auf sich selbst gestellt bleiben, da doch alles Wirkliche ein Tun ist? Was im Bewusstsein festgestellt und in der strengen Form des Denkens, der Wissenschaft, begründet und erklärt wird, muss den praktischen Formen des Tuns zugute kommen, dem Gestalten, Schaffen und Handeln (Guyer, 1949, S. 33).

Ferner sagt er über die Kategorien des Denkens: „Im Denken selbst gibt es nur wahr oder falsch ...“ (Guyer, 1949, S. 20).

#### 4.1.9.1.3 Tun und Denken: Von Guyer zu Aebli – Was bleibt sich gleich, was hat sich verändert?

Gleich geblieben sind folgende Vorstellungen: Wir erfahren die Wirklichkeit über das Tun und machen uns so ein Bild von ihr. Das Denken weist als innere Form des Tuns die gleiche Struktur auf wie das äussere Tun. Das Denken beinhaltet die Funktionen der Planung wie auch der Zielsetzung für das Handeln. Die Durchführung einer Handlung besteht aus Teilhandlungen, die sinnvoll und zielgerichtet aneinander gereiht werden müssen. Die Sprache als Möglichkeit das Tun abzubilden, ermöglicht es dem Menschen, imaginäre Handlungsabläufe in der sublimen Form des Denkens durchzuspielen. Wissen ist als schlummernde Information über das Tun zu verstehen, das mittels der Sprache abgerufen werden kann. Bild und Sprache

lassen sich als Repräsentationsformen des Tuns, Begriffe als Werkzeuge des Denkens interpretieren.

Was sich verändert hat, ist teils durch die unterschiedliche Zielsetzung von Guyer und Aebli zu erklären, teils aber auch durch den unterschiedlichen geistesgeschichtlichen Ausgangspunkt der beiden Denker. Gemäss seinen „Grundlagen“ ist für Guyer die Wesensbestimmung des Denkens vor allem im Hinblick auf die Begründung von Erziehung und Bildung wichtig. Das heisst, Guyer versucht das Wesen der Besinnung und des Denkens vom Wesen des Handelns und Entscheidens abzugrenzen. In „Wie wir lernen“ misst Guyer dem funktionalen Aspekt des Denkens bereits eine grössere Bedeutung zu, denn hier geht es ihm um die Bedeutung des Denkens im Zusammenhang mit dem Lernen, weshalb er hier auch strukturelle Überlegungen anstellt. So spricht er beispielsweise vom Tun und seinen Teilhandlungen, vom „Eingebettetsein der Überlegung in ein umfassenderes Tun“, von „Denkakten“ als Untereinheiten eines Überlegungsvorgangs (Guyer, 1964, S. 27) oder auch von der Arbeit als einem Tun, dessen „Struktur eine gewisse Klarheit und Stetigkeit aufweist“ (Guyer, 1964, S. 72). Jedoch kreist Guyers Denken dabei stets um die menschliche Existenz als Ganzes in ihrem Bezug zur Wirklichkeit. Hingegen scheinen bei Aebli einige dieser Fragen schon geklärt zu sein. Wir sehen daran, dass dieser einer anderen Generation von Forschern angehört und dass die geistige Entwicklung voranschreitet. Aebli widmete sich deshalb vertieft dem Denken des Menschen.

Verändert hat sich im Besonderen auch die Bedeutung, die dem Handeln nach Aebli zukommt. Während das Handeln im Sinne Guyers die sittliche Komponente des menschlichen Tuns mit einschliesst, ist es bei Aebli von der ethischen Komponente befreit und zum bewussten Tun geworden. Aebli drückt dies sachlich-nüchtern aus: „Entscheidungen müssen getroffen werden, wo sich ein Weg verzweigt“ (Aebli 1993, S. 24). Laut Guyer steht der Mensch mit der Entscheidung in der Verantwortung, indem er sich für das Gute oder Böse festlegt. Handeln enthält für Guyer ein ethisch-gesinnungsmässiges Moment, während Aebli es rein funktional-strukturell betrachtet. Wollen wir noch etwas weiter zurückschauen, können wir uns auch fragen: Was wurde von Lipps über Guyer an Aebli übermittelt? Es ist das Verständnis des „Wirkens“ als Tun und dessen Bedeutung als fundamentale Ausdrucksform des Menschen – die Vorstellung vom Tun als Konstituante der Wirklichkeit.

#### 4.1.9.2 Das ästhetische Tun

Ein aufschlussreicher, wenn auch nicht sehr zentraler Zusammenhang zwischen Guyer und Aebli lässt sich am Beispiel ihrer Vorstellung vom ästhetischen Tun herleiten.

In Guyers Werk nehmen Betrachtungen über das Ästhetische an sich, dessen Bedeutung für den Menschen und dessen Funktion in Erziehung und Bildung einen verhältnismässig

grossen Raum ein – verständlicherweise, ist doch sein Anliegen die Bildung des Menschen. Guyer beteuert sogar: „Der Mensch kann nicht eigentlich Mensch sein ohne die Möglichkeit des Ästhetischen“, weil „das Gelöste des ästhetischen Zustandes der alltäglichen Sorge um die grossen und kleinen Dinge den Stachel“ (1949, S. 114) nähmen. Inneres Tun, das nach Verwirklichung in der Aussenwelt drängt und durch ein Werk in seine vollkommene Form gebracht wird, bezeichnet Guyer als „Gestalten“. Gestalten gehöre in den Bereich des Ästhetischen, innerlich sei es „Anschauung“ und äusserlich „Formgebung“ (1949, S. 18). „Anschauung“ versteht Guyer als reines inneres Bild, das ohne Beihilfe des Denkens auftauche. Hier klingt Aebli Vorstellung vom Bild als Repräsentation der Wirklichkeit, als Medium des Denkens, bereits an. Indem dieses innere Bild nach aussen dränge – so Guyer – und die „Formgebung“ durch ein Werk vollzogen werde, entstehe ein ästhetisches Objekt. Und er führt weiter aus: „Gewöhnlich aber bleibt das Aesthetische reine ‚Erbauung‘, und gerade die Harmlosigkeit dieses seines Wesens macht den Unterschied zur Problemgeladenheit etwa des Entscheidungskonfliktes, zur lauernden Anfechtung oder zur faktischen ‚Schwere‘ der Glaubenssituation aus“ (1949, S. 113).

Auch Aebli befasst sich im Kapitel „Wahrnehmen und Handeln“ (1993, S. 163ff.) mit dem Gestalten bzw. dem ästhetischen Tun, was in diesem Zusammenhang etwas überraschen mag. Dass er nun aber dieses Kapitel sogar mit einer Analyse des ästhetischen Tuns beginnt, dürfte auf seine geistigen Wurzeln bei Guyer verweisen. Andererseits wird hier wiederum deutlich, wie Aebli – aufbauend auf dem Fundament seines Lehrers – weiterschreitet und den Sachverhalt differenzierter betrachtet. Laut Aebli sind Singen, Pfeifen oder Tanzen Handlungsformen, die dem Ausführenden selbst oder allenfalls einem Zuhörer oder Zuschauer ein „Wahrnehmungsvergnügen“ bereiten, da es bei diesen Handlungen „häufig die Wahrnehmung der Ergebnisse des Tuns ist, die uns Freude bereitet“ (1993, S. 164). Aebli bezeichnet dies als „durchsichtige Handlungsform“, da daraus kein sichtbares Produkt resultiere, weil Tätigkeit und Zielsetzung dabei eine Einheit bildeten. Aebli unterscheidet drei charakteristische Züge künstlerischen Handelns. Einerseits ist das Ziel des künstlerischen Tuns laut Aebli eine Struktur, deren Wahrnehmung Freude bereitet, und andererseits ist das künstlerische Handeln intrinsisch motiviert, indem die Gestaltung selber Freude macht (1993, S. 164). Aebli geht nun noch einen Schritt weiter und bezeichnet Formen des künstlerischen Gestaltens, die zu einem Produkt führen, als „gebrochene“ künstlerische Tätigkeitsformen. Hier verschaffe das Resultat zwar Freude, aber der Vorgang des Erschaffens könne durchaus auch Leiden verursachen. Setze man diese Formen fort, so gelange man zur produktiven Arbeit: „Von hier aus führen nun kontinuierliche Übergänge zu Formen des praktischen Handelns mit grösserem Anteil einer utilitären Zweckbestimmung“ (1993, S. 165).

Daraus ist ersichtlich, dass Aebli von der gleichen Vorstellung des künstlerischen Gestaltens ausgeht wie Guyer – Harmlosigkeit des Ziels, Freude und Erbauung beim Vorgang und

allenfalls ein Produkt – wie er jedoch die Formen genauer und differenzierter betrachtet: Er präzisiert den Ausgangspunkt, den er als rein innerlich sowie als Einheit von Tätigkeit und Zielsetzung erfasst. Darauf analysiert er die Handlungsformen und differenziert sie anhand von Stufen bis hin zum praktischen Handeln, bei dem Objekte manipuliert werden. Während sich Guyer weitgehend damit begnügt, „Gestalten“ als eine von drei Kategorien menschlichen Handelns oder Tuns zu beschreiben, dringt Aebli tiefer in den Aufbau dieser Form ein, um dessen Struktur genauer zu erfassen. Doch hat schon Guyer – zumindest andeutungsweise – ab und zu weiterführende Überlegungen angestellt, beispielsweise wenn er über das Ästhetische schreibt: „Es bleibt also wie das Denken an Bestimmungen des Wirklichen gebunden, nur dass es sich nicht als ein Folgern und Erklären, sondern in innerer Anschauung vollzieht“. Sodann stellt er den Bezug des Ästhetischen zum Schaffen her und erklärt: „... überall sonst bedeutet das Gegenüber von Menschen und Wirklichkeit eine Aufgabe und fordert zum Denken, Schaffen und Handeln heraus“ (1949, S. 113).

#### 4.1.9.3 Erfahrung

Guyer bezeichnet Erfahrung<sup>188</sup> als ein „Tun, das der Welt begegnet“, oder als „Seinsaneignung durch Aktivität“ (1964, S. 23). Aktivität stelle ein Wesensmerkmal der Erfahrung dar, was sich aus diesem Wort direkt ableiten lasse, denn es bedeute: „er-reichen, er-ringen, er-dauern“. Zudem zeige der Lebensalltag, dass Erfahrungen nur über das Tun zu machen seien, mit den Worten Guyers: „Und in der Tat ‚erfährt‘ das kleine Kind zum Beispiel das Wesen der Distanz nur dadurch, dass es sie buchstäblich erkriecht, erläuft, erschreitet, oder es wird der Funktion einer Treppe nur dadurch inne, dass es sie ersteigt, erklimmt, erklettert“ (1964, S. 23).

Bei Aebli ist über den Begriff der Erfahrung zu lesen: „Schon die erste Erfahrung, die wir von einem Gegenstand haben, beruht auf der wahrgenommenen oder handelnden Begegnung mit ihm“ (1993, S. 134). Oder an anderer Stelle: „Die erste elementarste Erfahrung mit Objekten ist diejenige ihrer Eignung zum Gebrauch“ (1994, S. 235). Das heisst letztlich nichts anderes als „Seinsaneignung durch Aktivität“, wie Guyer sich ausdrückt.

Hier ist also bei Guyer und Aebli wiederum ein gemeinsamer Ausgangspunkt zu erkennen, wobei Aebli auch diesmal in seiner Analyse viel tiefer geht, wie folgendes Zitat belegt: „Die erste und elementarste Erfahrung mit Objekten ist diejenige ihrer Eignung zum Gebrauch. Lange bevor das Kleinkind eine einigermaßen präzise Vorstellung von den Ob-

---

<sup>188</sup> Bei Prechtel und Burkard (1999) ist unter dem Stichwort „Erfahrung“ nachzulesen: „Der Begriff der Erfahrung stellt in einer doppelten Hinsicht ein Grundphänomen des menschlichen Lebens dar, insofern als Erfahrung sowohl die Grundlage für die Erkenntnis abgibt, als auch in gleicher Weise die Grundlage menschlichen Lebens“. Man könnte also sagen, dass der Erfahrungsbegriff das Pendant zum Verhaltensbegriff in der Psychologie darstellt. Während Verhalten die Aktivität zum Fokus hat, fokussiert sich die Erfahrung auf das, was vom Verhalten letztlich zurückbleibt.

jekten hat, die es zu fassen oder zu saugen vermag, weiss es von ihnen, dass sie sich zu diesem Gebrauch eignen, dass die, mit anderen Worten, ‚fassbar‘ oder ‚saugbar‘ sind“ (1994, S. 235-236). Von dieser Aussage ausgehend, stellt Aebli den Aufbau von Erfahrung anhand der Merkmale der Gegenstände und der ihnen innewohnenden Möglichkeiten dar: „Das ist bei den ‚Eigenschaften der Verwendbarkeit‘, bei den ‚-barkeitsmerkmalen‘, am deutlichsten. Äpfel kann man essen, sie sind essbar. ... Merkmale stellen abgekürzte, in den Gegenstand projizierte Handlungen und Vorgänge dar“ (1993, S. 133).

Auch im Folgenden argumentiert Aebli ähnlich wie vor ihm schon Guyer. Laut Aebli kann die Anwendung von Handlungsschemata auf Objekte oder Situationen zum Gelingen oder Misslingen führen; dementsprechend sage man über die betreffenden Objekte aus, „sie stellten ‚geeignete Objekte‘ für die versuchte Einwirkung dar: Holz ist brenn-bar, Gummi in Benzin, jedoch nicht in Wasser, lös-lich, die Zahl 1001 ist durch 13 und 77 teil-bar usw. Vom Gelingen einer Handlung mit einem gegebenen Objekt schliessen wir auf dessen objektive Beschaffenheit“ (1994, S. 391-392). Daraus folgert Aebli: „Man kann daher sagen, jeder Handlung und jeder Operation entspreche ein ‚Gesichtspunkt‘, und ihre Anwendung auf den Gegenstand bedeute, diesen unter den betreffenden Gesichtspunkten zu betrachten, unter demjenigen der Brennbarkeit, der Löslichkeit, der Teilbarkeit usw.“ (1994, S. 392). Der Grundsatz bleibt jedoch derselbe, der sich schon bei Guyer findet: „... das durch das Assimilationsschema vermittelte Merkmal wird im Akte der Behandlung und nur in diesem erkannt“ (Aebli, 1994, S. 392).

Erfahrung ist also bei Guyer wie bei Aebli nur über die tätige Auseinandersetzung mit der Welt möglich. Der Mensch erfährt die Welt einzig über sein Tun.

#### 4.1.9.4 Die Bedeutung der Sprache bei Guyer und Aebli

Guyer ordnet dem Sprechen die gleiche fundamentale Bedeutung zu, wie dem aufrechten Gang:

... beides hebt das „Menschenjunge“ in das empor, was den Anfang und das äussere Kennzeichen des Sichbesinnens ausmacht. Die aufrechte Haltung reisst den Menschen heraus aus dem Kriechen, Schleichen und Anspringen der Beute, sie stellt ihn vor die Geschöpfe hin, verwundbar, aber eben aufrecht, d. h. in eine Situation des Stutzens, der Einsicht und also der Sammlung. Die Sprache bedeutet sodann Rechenschaft über das Empfundene, Gesehene, Gehörte, Ertastete und Erfühlte, unterscheidet all das in Dinge, Tätigkeiten und Eigenschaften und ist also ihrerseits innere Sammlung und Einsicht in Ueberschau. (1949, S. 165)

Sprechen lernen ist nach Guyer ein Aspekt der Menschwerdung. Somit enthält es auch ein erzieherisches Moment, denn es führt zu innerer Sammlung und verändert den Bezug zur Welt, indem es Unterscheidungen zwischen den Dingen, zum Beispiel zwischen verschiedenen Baumarten, ermöglicht.

Guyer betont die bedeutungsvolle Funktion der Sprache anlässlich der „Reproduktion ei-

ner Wahrnehmung, einer Erlebnissituation oder einer schon einmal erfolgten Reaktion“ und erläutert: „Beim Menschen hingegen, und *nur* bei ihm, genügt für die Auslösung auch ein *Symbol* oder sogar ein *Syngramm* [H.v.V.] also ein blosses Zeichen. Auf dieser Fähigkeit, früher Erlebtes oder Erfahrenes an Hand von Zeichen, seien diese nun Symbole oder Syngramme, zu reproduzieren, beruht die menschliche Sprache“ (1964, S. 48). Sprache ermöglicht also das Reproduzieren von Erfahrungen, ohne dass diese nochmals konkret ausgeführt werden müssen. Als abstraktes Repräsentationsmedium für erlebte Situationen, Sachverhalte und subjektive Zustände ermöglicht die Sprache die Vorstellung. Guyer folgert daraus, dass aus der Fähigkeit zur Vorstellung und zur Sprache im Hinblick auf das Lernen eine „verdoppelte Ökonomie“ resultiere, denn „man braucht einen Sachverhalt oder Zustand nicht mehr in seiner räumlich-zeitlichen Ausdehnung zu rekonstruieren, sondern hat ihn im ‚Kopfe‘“. Ausserdem genüge für die „Auslösung dieser vorstellungsmässigen Reproduktion das Wort oder das ihm entsprechende Zeichen“ (1964, S. 49). Die Repräsentation der Erfahrung in der Vorstellung und in der Sprache birgt für das Denken und das Lernen neue Möglichkeiten in sich, die Guyer folgendermassen beschreibt: „*Vorstellungswelt und Sprache sind ausserdem frei disponibel für die Einsicht, und nur im Zusammentreffen aller drei Faktoren vollendet sich die Möglichkeit und Tatsache des menschlichen Lernens* [H.v.V.]“ (1964, S. 49).

Was den Zusammenhang von Wirklichkeit, Erlebnis und Sprache anbelangt, macht Guyer die folgende wichtige Aussage:

Was durch die Sprache zum An- oder Aufklingen gebracht werden soll, muss irgendwie doch vorher schon erfahren worden sein. Gewiss kann der Mensch auf Grund von Symbolen und Syngrammen Vorstellungen mobilisieren, aber der Weg zum Verständnis der Symbole und Syngramme geht doch immer über die Wirklichkeit. Die Erfahrung bleibt auch hier die Grundlage des Lernens, und selbst für den Erwerb des reinen Wissens, der seinerseits immer nur einen Teil des Lernens ausmacht, gilt grundsätzlich nie die Reihe Zeichen-Vorstellung-Erfahrung, sondern immer der Dreischritt Erfahrung-Vorstellung Zeichen. (1964, S. 50)

Guyer beschreibt auch die soziale Funktion der Sprache auf eindrückliche Weise:

Vor allem aber vermögen ins Bewusstsein gehobene „Inhalte“ durch das Mittel der *Sprache* [H.v.V.] andern mitgeteilt zu werden, in denen jene Inhalte noch „schlummern“. In dem zum Satz erhobenen Urteil ist ein Inhalt deponiert, der auf den Flügeln des Wortes im andern Menschen latenten Formsinn, latenten Werkwillen, latente Gesinnung zu wecken vermag. (1949, S. 35)

Der Sprache ist laut Guyer auch eine herausragende kulturelle Bedeutung beizumessen, denn „sie stellt, als ausgebildetes Kulturinstrument, jenes Zeichengefüge dar, in welchem sämtliche Erfahrungen der Menschheit sozusagen potentiell aufgespeichert sind“ (1949, S. 214). Zu diesem Sachverhalt äussert sich Aebli ähnlich: „Das Alltagswissen konstituiert den ‚kulturellen Grundbestand‘ einer Gesellschaft, ... weil die Sprache selber Niederschlag der kollektiven Erfahrung handelnder und Handlungen erleidender Menschen darstellt“ (1994, S. 274). Auch dieser Gedanke Aebli ist schon bei Guyer vorgezeichnet, bedeute doch „jede Erfahrung nicht nur ein Er-ringen, sondern auch ein Er-leiden“ (1949, S. 23).

Nach Aebli's Ansicht ist „Sprechen ... die Fortsetzung des Handelns (Operierens, Problemlösens ...) und Wahrnehmens (Deutens, Erklärens ...) mit anderen Mitteln“ (1994, S. 328). Strukturell setzt er Sprache mit Handeln gleich, „weil das System der Wortzeichen unter sich systematisch verknüpft ist, genau so wie die Wahrnehmungsakte unter sich systematisch verknüpft sind“ (1993, S. 177) – und wir könnten ergänzend hinzufügen, wie die Akte einer Handlung untereinander verknüpft sind<sup>189</sup>. Aebli versteht den Menschen als ein Wesen, das Dinge konstruiert, bewirkt und wahrnimmt:

Das Sprechen setzt diese Tätigkeiten in einem besonderen Verhaltenssystem fort, in einem Verhaltenssystem, das die Objekte der Umwelt nicht mehr physisch bewegt und verändert, sondern bloss psychische Wirkungen auf Menschen der Umwelt ausübt und das dem Menschen, der die Welt und sich selber wahrnimmt, ein wirkungsvolles Mittel der Darstellung des Wahrgenommenen in die Hand gibt. (1994, S. 329)

Daraus ist ersichtlich, dass Aebli – wie Guyer – die Bedeutung der Sprache darin sieht, dass sie Erfahrungen oder Handlungen abzubilden vermag, woraus eine Ökonomie resultiere. Diesen Sachverhalt führt Aebli an anderer Stelle wie folgt aus: „Zugleich ist zu erwarten, dass mit dem Auftauchen neuer Modalitäten des Tuns, vor allem der Sprache und des Vorstellungsbildes, der Strukturaufbau wirkungsvoller und durchsichtiger geschieht als im praktischen Handeln, das seine charakteristische Schwerfälligkeit hat“ (1993, S. 241). Durch die strukturelle Betrachtungsweise Aebli's lässt sich die strukturelle Kongruenz von Handeln, Wahrnehmung, Vorstellung und Zeichensystem sowie die Möglichkeit ihrer Übersetzung von einem ins andere Medium einleuchtend erklären.

In diesem Zusammenhang ist es interessant, auf die Frage nach der Bedeutung von Begriffen einzugehen. Guyer beschreibt die Funktion von Begriffen in Abgrenzung zum Bild und der Form folgendermassen: „Aus dem künstlerischen Tun erwächst Gestalt, aus dem Denken der Begriff. Gestalt ist einmalige Schöpfung, der Begriff Werkzeug zum erneuten Feststellen, Folgern, Begründen. Die Gestalt ruht in sich, der Begriff treibt weiter; Feststellen, Folgern und Begründen kommen nicht zur Ruhe. Besinnung bleibt ewiges Suchen, Gestalt bedeutet Erfüllung durch die vollkommene Form“ (1949, S. 18). Laut Guyer sind Begriffe also Werkzeuge des Denkens und des Feststellens. Sie enthalten eine vorwärtstreibende, schöpferische Kraft und ermöglichen es dem Menschen, geistig Neues zu erschaffen.

Laut Guyer sind Begriffe für den Menschen - im Gegensatz zum Tier, dem sie nichts bedeuteten - Bedeutungsträger, die überdies auch erst die Grundlage für das Denken schaffen würden. Den Ausdruck Begriff leitet Guyer von Griff ab, Begriffsbildung versteht er als Ver-

---

<sup>189</sup> Die Äquivalenz der Strukturen von Handeln und Sprechen beschreibt Aebli an folgender Stelle ausführlicher: „Innerhalb des Handelns unterscheiden wir das praktische Handeln vom Sprechhandeln. Wir werden sehen, dass der Mensch die Fähigkeit hat, sein praktisches Handeln in der Sprache abzubilden und im Medium der Sprache zu operieren, wie er es eigentlich im praktischen Handeln mit den Dingen selbst tun müsste. ... In der Sprechhandlung treten damit die gleichen Beziehungen auf, die auch in der wirklichen Handlung vorkommen. ... Mit der Sprechhandlung treffen wir ein erstes Mal auf das Medienproblem. Wir erkennen, dass die gleiche Handlungsstruktur in verschiedenen Medien realisiert werden kann“ (1993, S. 20).

mögen, Leistung und Voraussetzung des Denkens: „Beim Menschen hingegen ist das Dazwischenkommen der Überlegung die *Regel* [H.v.V.]; zum ‚Griff‘ kommt bei ihm der ‚Begriff‘ hinzu“ (1964, S. 54, 1949, S. 212). Guyer äussert sich ausgiebig über die Bedeutung von Begriffen; dazu ein weiteres Beispiel: „Der Begriff ist nämlich nicht das Ziel, sondern nur das Werkzeug des Erkennens. Je mehr wesentliche Merkmale eines Begriffes dem erkennenden Menschen zur Verfügung stehen, desto einwandfreier kann er jeden neu ihm entgegentretenden Sachverhalt ‚identifizieren‘“ (1964, S. 294).

Aebli räumt der Frage nach Wesen, Bedeutung und Bildung von Begriffen im zweiten Bandes seines Werks „Denken: das Ordnen des Tuns“ einen bedeutenden Platz ein. Dort steht unter anderem: „Der Begriff ist das Werkzeug, mit dem wir die Wirklichkeit deuten“ (1994, S. 83), „Seine Hauptaufgabe besteht darin, dem erkennenden Geist ein Stück Wirklichkeit fassbar zu machen“ (1994, S. 84). Ferner: „Wer einen Gegenstand begrifflich erfasst, hat seine Zusammenhänge gedanklich ‚im Griff‘, er ‚hat einen Begriff von der Sache‘“ (1994, S. 86). Im ersten Band desselben Werks findet sich eine Stelle, an der sich Aebli noch viel stärker an Guyers bildhafte Verknüpfung der Ausdrücke Griff und Begriff anlehnt:

Sie hat die Aufgabe, ein Gefüge von Beziehungen ... zu *objektivieren* [H.v.V.], ... Damit wird ein Stück subjektive oder objektive Wirklichkeit fassbar. Im Begriff haben wir sie im „Griff“. Das bedeutet, dass wir die Struktur aus ihrem Kontext herauslösen, auf neue Gegebenheiten übertragen und mit neuen Gegebenheiten verknüpfen können. Die Begriffsbildung ist also Voraussetzung für die weitere Verknüpfung und damit die weitere Strukturbildung. (1993, S. 23)

Am Beispiel der Bedeutung des Sprechens bei Guyer und bei Aebli hat sich wiederum gezeigt, dass beide von einem gemeinsamen Ausgangspunkt ausgehen; zudem stimmen sie in den primären Argumentationsschritten weitgehend überein. Doch auch hier wird deutlich, dass Aebli einerseits eine Einengung auf den Bereich des Kognitionspsychologischen und andererseits eine gründliche Vertiefung und ausgeklügelte Differenzierung vornimmt.

#### 4.1.9.5 Lernen: Was bei Guyer Hilfe zum Lernen war, wird bei Aebli zur Anleitung zum Denken

Guyers lernpsychologisches Hauptwerk „Wie wir lernen“ enthält einen ersten lernpsychologischen Teil über Grundlagen, Aufbau und Funktion des Lernens sowie einen zweiten, didaktischen Teil über das Lehren als Hilfe. Lernen definiert Guyer als eine Form der Erfahrung: er nennt fünf konstitutive Faktoren oder Elemente des Lernens, die die anthropologischen Voraussetzungen für das Lernvermögen beim Menschen darstellen und unterteilt den eigentlichen Lernvorgang in sechs Schritte<sup>190</sup>. Themen des zweiten Teils sind u.a. der Unterricht als Hilfe,

<sup>190</sup> Dies stellt eine Weiterentwicklung zu den „Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre“ dar. Dort sprach Guyer von drei konstitutiven Faktoren des Lernens – dem mnemische Vermögen, dem Vermögen zur Übung und Gewöhnung, dem Vermögen zum wissensgebundenem Symbollernen – und von sieben Schritten beim Lernvorgang; der siebte betraf die „Aufnahme des Gelernten in den Lernbesitz“, das dann in „mechanisierter“ Form zur Verfügung stehe (1949, S. 208-216).



die Unterrichtsgestaltung sowie die Lehrerpersönlichkeit. Hier taucht bereits eine erste Parallele zu Aebli's „Grundformen des Lehrens“ auf. Darin hat Aebli zu jeder Grundform einen psychologischen und einen didaktischen Teil verfasst.

Lernen im weitesten Sinne versteht Guyer als „Bereitstellen von Erfahrungen für das zukünftige Tun des Menschen“ (1964, S. 15). An anderer Stelle schreibt er dazu „Lernen bedeutet immer Erfahrung als ein Tun“ (1949, S. 217). Lernen im engeren Sinne stellt seiner Ansicht nach die organisierte und institutionalisierte Form des Sammelns von Erfahrungen dar, wie dies in jeder Gesellschaft in irgendeiner Form vorzufinden ist, bei uns in erster Linie in Form von Unterricht. Wie bereits erwähnt, bezeichnet Guyer die Erfahrung als „Seinsaneignung durch Aktivität“. Weshalb genügen nun aber die Alltagserfahrungen dem Menschen nicht? Wozu braucht es noch besondere Formen des Lernens? Dazu meint Guyer: „Die Fassungskraft des Menschen ist selbst im günstigsten Fall beschränkt, ... durch die Tatsache ... der Individuation im Ganzen der Wirklichkeit. Der einzelne bedeutet nur Gliedschaft im Ganzen, und selbst ganze Kulturkreise sind hinsichtlich ihrer Erfahrungsmöglichkeiten beschränkt. Der Europäer ‚erfährt‘ als Europäer, der Inder als Inder“ (1964, S. 16). Umgekehrt sind jedoch laut Guyer Lernen und Schule ihrerseits wiederum auf die Erfahrungen aus dem Alltag angewiesen, denn: „Nur Erfahrenes kann neuer Erfahrung begegnen und in ihr fruchtbar werden“ (1964, S. 16). Schule sei letztlich nur der „Ort der Besinnung über die Erfahrung“.

Guyer erörtert aber auch eine etwas andere Facette des Lernens, indem er sagt, Lernen sei stets ein „Er-ringen“ und gleichzeitig auch ein „Er-leiden“. Nur wenn die Wirksamkeit der Dinge durch das Tun erlebt werde, sei eine „innere Wandlung“ des Menschen zu erwarten. Die durch die Erfahrung bewirkte Auseinandersetzung des Individuums mit den Dingen bringe im günstigsten Falle das Subjekt mit dem Objekt in Einklang und könne das Individuum wandeln, fördern und bereichern. Solches Lernen ermögliche schliesslich die Hinwendung zu „höheren Daseinsformen“ des geistigen und kulturellen Lebens. (1964, S. 24-26) Im Weiteren unterteilt Guyer das Lernen in den „Lernprozess“, d. h. den Erwerb von Erfahrungen, und den „Lernbesitz“, womit das Wirksamwerden der gesammelten Erfahrung in Form von Verhalten, Können und Wissen gemeint ist (1964, S. 17).

Was die Motivation zum Lernen anbelangt, wendet Guyer ein: „Das Kind will zwar gehen, aber es will nicht eigentlich gehen *lernen*; es will sprechen, aber nicht eigentlich sprechen *lernen* [H.v.V.]“ (1964, S. 51). Laut dieser Erkenntnis Guyers besteht die Aufgabe der Erzieher darin, das Kind zum Lernen zu bringen und dadurch eine Vielzahl von Teillernvorgängen in ihm auszulösen:

Aus dem Gehen aber wird ein sehr komplizierter Prozess des Gehenlernens, und aus dem Sprechen ein sich auf Jahre ausdehnender Vorgang der Sprachaneignung. Jeder dieser Lernvorgänge, als ganzer gesehen, teilt sich wiederum auf in eine Unzahl von Teillvorgängen, und jeder dieser Teillvorgänge setzt seinerseits mit einem Tun ein, das Widerstände erfährt und diese Widerstände überwinden muss.

(1964, S. 51)

Jeder Lernvorgang baut sich also aus Teilvorgängen auf, und jedes Tun basiert auf einem bereits stattgefundenen Tun.

Die „mnemische Fähigkeit des Lebendigen“ bezeichnet Guyer als Grundlage allen Lernens. Darin wurzeln die fünf konstitutiven, anthropologischen Faktoren des Lernens: die Fähigkeit zur „Übung“, die Fähigkeit zur „Gewöhnung“, die Fähigkeit zur „Nachahmung“, die Fähigkeit zur „Einsicht“ und die Fähigkeit zur „Sprache“. Guyer betrachtet die schon an anderer Stelle beschriebene „mnemische Fähigkeit alles Lebendigen“<sup>191</sup> als naturgegeben und nicht weiter erklär- oder begründbar. Das „Mnemische“ ermögliche „das *Behalten*, das *Wirksambleiben* oder *Wiederwirksamwerden*“ einer einmal vollzogenen Reaktion oder eines Tuns als Grundlage der Erfahrung. Erst diese Fähigkeit führe im „Bereich des Lebendigen zur Entwicklung und also zur *Geschichte* [H.v.V.]“ (1964, S. 30.). Auf dieser Grundlage bauen die oben erwähnten fünf konstitutiven, anthropologischen Faktoren des Lernens auf.

Der Lernvorgang selber erfolgt nach Guyer in sechs Schritten: „Eingeleitet aber wird jeder Lernvorgang durch ein Tun“ (1964, S. 51), betont Guyer auch hier wieder und präzisiert diese Aussage nach zwei Seiten; erstens:

Im Grunde genommen ist natürlich das den Lernprozess einleitende Tun nie ein *ganz* erstes. Es beruht seinerseits immer schon auf Erfahrungen und ist also irgendwie angebahnt. Oder genauer ausgedrückt: Erst ein einigermaßen *differenziertes* Tun kann den Lernvorgang als Ganzes einleiten. Aus dem Chaos erster Eindrücke und unkoordinierter Bewegungen des Kleinkindes müssen sich durch manigfache und fast zufällige Wiederholungen *bestimmte* Eindrücke und *bestimmte* Bewegungen herausbilden; das Tun schlägt bestimmte Richtungen ein, geht also den Widerstand so an, dass er selbst einer Selektion unterliegt und die Anpassung ermöglicht [H.v.V.]. (1964, S. 57)

Und zweitens weist Guyer darauf hin, „dass ein autonomes Lernen in Wirklichkeit nie rein vorkommt. Immer wirken entweder Nachahmung oder irgendeine Anregung von aussen mit“ (1949, S. 258). Das heisst, Lernen setzt einerseits eine bereits vorhandene Erfahrung voraus und bedarf andererseits der Anregung von aussen, sei es durch Eltern, Lehrer usw. Guyer betrachtet auch das rezeptive Lernen im Unterricht als ein Tun, denn: „Auch rezeptives Verhal-

<sup>191</sup> Die Bedeutung des Mnemischen, die Guyer in seinen „Grundlagen“ (1949) beschreibt und im Buch „Wie wir lernen“ (1952) wieder aufgreift, soll hier nochmals kurz dargestellt werden: Guyer geht vom „lebendigen Material für das Lernen“, von Guyer als das „Biische“ bezeichnet, aus und meint dazu: „Das Leben hat die Tendenz, sich selber ständig unter der Hand davonzulaufen, d. h. ‚unzuverlässig‘ zu reagieren auf äussere Einwirkungen“ (1949, S. 188). So würden die gemessenen Reaktionszeiten in einem Versuch mit einem Menschen keine gleichmässige Abnahme oder Zunahme aufweisen, sondern innerhalb einer gewissen Streubreite unregelmässige Abweichungen zu Tage bringen. Diese Unregelmässigkeit in der menschlichen Reaktion stelle ein grundsätzliches Merkmal des Lebendigen dar. Guyer folgert aus dieser Beobachtung, dass „ ‚Streuung‘ ein unaufhebbares Merkmal menschlichen und lebendigen Tuns überhaupt ausmacht. Darauf beruht zwar das Ungleichmässige, zugleich aber auch die Möglichkeit der Entwicklung in allem lebendigen Verhalten und Tun“ (1949, S. 189). Ungleichmässigkeit sei der eine Pol des Lebendigen, der andere bestehe in der Eigenschaft des Lebens, Erlebtes zu behalten. Beides subsumiert Guyer unter dem Begriff des Mnemischen und führt dazu weiter aus: „Gleichzeitig aber birgt einzig sie [die Streuung] die Möglichkeit der Entwicklung. Diese Polarität in der biischen Bereitschaft wird, wie gesagt, getragen von der mnemischen Beschaffenheit der organischen ‚Materie‘: nichts geht verloren, aber alles weiterhin wirksam Bleibende verändert auch die Art der Reaktion. Die erwähnte Polarität enthält nun jedoch ein weiteres bedeutsames Merkmal, ohne welches die Tatsache der Entwicklung gar nicht möglich wäre. Mitten aus der ‚Unbotmässigkeit‘ erheben sich nämlich lenkende Kräfte; das Leben bringt sich selbst, vermöge des Mnemischen, unter Regeln, und diese Regeln machen erst jene Bereitschaft des Lebendigen möglich, die für ein geregeltes Lernen notwendig ist“ (1949, S. 191).

ten setzt zum mindesten ein Mitmachen des Lernenden, oft sogar eine sehr intensive Aktivität voraus“ (1964, S. 51).

Doch erfolgt eigentliches Lernen im Sinne Guyers erst durch einen Widerstand, der sich dem Tun entgegenstellt. Bei diesem zweiten Schritt im Lernvorgang kommt es „... statt zum ungestörten Ablauf eines Tuns zu einem lernenden Tun – durch Anpassung in Aktivität“ (1964, S. 51).

Der Lernwiderstand führt zum dritten Schritt, den Guyer so beschreibt: „Abklären der Schwierigkeiten, die dem Einklang im Wege stehen, und Abtauschen der Möglichkeiten, die die Anpassung erleichtern“ (1964, S. 52). Dies sei dem Menschen – im Gegensatz zum Tier – möglich, weil der Mensch über die besondere Fähigkeit der „Einsicht“ verfüge: „Beim Menschen ... schiebt sich zwischen Wahrnehmungssituation und Reaktion jener Schritt des Lernens, der in der Abklärung der Schwierigkeiten und im Abwägen der Möglichkeiten besteht, welche die Anpassung erlauben; die *Einsicht* [H.v.V.]“ (1964, S. 53).

Gemäss Guyer gibt es also kein voraussetzungsloses Tun; vielmehr ist er der Meinung, dass die Phase der Besinnung und Einsicht, ein „bestimmtes *Wissen* [H.v.V.]“ voraussetze, denn: „Mittels des zur Verfügung stehenden Wissens können sowohl die Fehler des ersten Tuns am Charakter des Widerstandes gemessen wie auch die Eigenschaften des letztern einem verbesserten zweiten Tun zugeordnet werden“ (1964, S. 56). Als Nächstes wendet sich Guyer der Frage zu, wie denn eine Verbesserung zustande kommen könne: „Häufig handelt es sich um eine Umwandlung des ersten Tuns im Sinne einer Analogie, die im Wissen bereit liegt, meistens aber kommt es zu einer Kombination von zuweilen schöpferischem Charakter“ (1964, S. 56)<sup>192</sup>. Was Guyer hier beschreibt, erinnert in den Grundzügen an den Regelkreis des TOTE-Schemas<sup>193</sup>.

Zur vierten Phase im Lernprozess äussert sich Guyer wie folgt:

Ist nun, durch die dritte Phase hindurch, jener Zustand erreicht, dass die Anpassung an den Widerstand im Sinne einer neuen Bereitschaft und als innere Wandlung des Lernenden als vollzogen gelten kann,

<sup>192</sup> In diesem Zusammenhang klärt Guyer den Unterschied zwischen Arbeit und Lernen: „Die Phase der Wissenseinschaltung im Lernvorgang ist nicht identisch mit derjenigen der *Planung* beim *Arbeitsprozess* [H.v.V.]“ (1964, S. 56). Denn das Planen beim Arbeitsprozess sei ein langwieriger Vorgang, während der Beizug von Wissen beim Lernprozess viel rascher erfolge und enger mit dem Tun verbunden auftrete. Weshalb macht denn Guyer einen Unterschied zwischen den beiden Formen des Handelns, dem Lernen und Arbeiten? Dazu führt er aus: „Arbeit ist die Anwendung des Gelernten; das Lernen aber führt zur Arbeit *hin* [H.v.V.]. Darum hält man sich für das Verstehen des Lernens besser an den Begriff der Erfahrung als an denjenigen der Arbeit“ (1964, S. 57). Dabei präzisierte Guyer allerdings, dass sich diese Unterscheidung nur auf die Wissenseinschaltung beziehe; das Verhältnis von Arbeitsprozess und Lernprozess bedürfe jedoch einer besonderen Untersuchung – eine Untersuchung, die Guyer an mehreren Stellen in seinem Werk vornahm (besonders ausführlich in Guyer, 1964, S. 69ff.). Vermutlich war dies mit dem Aufkommen des Arbeitsschulprinzips notwendig geworden.

<sup>193</sup> Das TOTE-Schema von Miller, Galanter und Pribram (1960, deutsch 1973) wird von Aebli folgendermassen zusammengefasst: „Eine TOTE-Handlung ... erzeugt durch Wiederholung eines Aktes (a) oder durch seinen fortlaufenden Vollzug (b) ein Ergebnis, wobei der Impuls zur Wiederholung (a), bzw. zum Weitermachen (b) vom Ergebnis einer Vergleichsoperation ausgeht. Gegenstand des Vergleichs ist die Zielvorstellung und das beobachtete Handlungsergebnis“ (1993, S. 93). Aebli führt weiter aus, dass er mit dieser Formulierung das TOTE-Schema in seine Handlungstheorie einfügen wolle.

so muss das neue Tun auf dem Fusse folgen. Denn nur indem es sich jetzt mit dem Bewusstsein eines bereinigten Könnens vollzieht, kann es sich als neues Tun auch wirklich bestätigen. In dieser vierten Phase tritt also das Gelernte als erstmaliger Lernbesitz hervor, und vieles hängt davon ab, ob die Ausführung auch mit der notwendigen Sorgfalt erfolgt. (1964, S. 62)

Damit befinden wir uns wieder mehr an der Oberfläche des Lernprozesses – nachdem die ersten Phasen in die Tiefe führten. An dieser Stelle wird deutlich, dass es Guyer primär um den pädagogischen Gehalt des Lernens geht: innere Wandlung – notwendige Sorgfalt im weiteren Verlauf. Als echter Pädagoge wendet sich Guyer nun wiederum den Kinde zu, bei dem mit dem erreichten Können oft ein Gefühl des Triumphes im Sinne von „jetzt kann ich es“ einhergehe (1964, S. 62).

Der Lernvorgang ist aber damit nach Guyer noch nicht beendet, denn er meint, das korrigierte „zweite Tun“ sei noch etwas „Vorläufiges“ und müsse im nächsten, dem fünften Schritt, dem Üben, vertieft und gefestigt werden, denn „... durch die Übung kommt erst jene Leistungssteigerung zustande, welche zum *Lernerfolg* [H.v.V.] führt“ (1964, S. 63). Das Üben selber sollte laut Guyer in Abständen erfolgen, und er weiss dies auch überzeugend zu begründen: „Wenn durch alle bisherigen wissenschaftlichen Untersuchungen des Lernvorgangs etwas wirklich geklärt worden ist, so darf dies von der Übung gelten. Man weiss nicht nur zuverlässig, worin das Wesen der Übung besteht, sondern man ist sich auch vollkommen im klaren, wie mit *Erfolg* [H.v.V.] geübt wird“ (1964, S. 63).

Den sechsten Schritt im Lernvorgang, die „Gewöhnung als Anpassung an die Gesamtsituation“, charakterisiert Guyer als „Komplettierung der Lernaussteuer“ – erst dieser Schritt vollende „die Anpassung des Lernenden an die Gesamtsituation, die das Lernen ‚einhüllt‘“ (1964, S. 64). Guyer versteht darunter die Gewöhnung an jenes Element, aus dem der Widerstand ursprünglich hervorgegangen sei, zum Beispiel beim Schwimmen an das Wasser. Dem Moment der Gewöhnung an die Gesamtsituation müsse während des ganzen Lernvorgangs Beachtung geschenkt werden, indem zum Beispiel bereits das „erste Tun“ durch eine Bekanntmachung mit dem Element vorbereitet werde.

Abschliessend verweist Guyer auf die „Anwendung“, „die Applikation des Gelernten auf analoge Situationen, aber in neuer Kombination“ (1964, S. 65). Diese Übertragung könne zwar als weiterer Schritt im Lernvorgang betrachtet werden – oder aber als Neuanfang auf der nächst höheren Ebene: „Da jeder Lernbesitz wieder zu neuem Lernen führt, beginnt im Grunde genommen mit der Anwendung auch wieder ein Lernprozess von vorn“ (1964, S. 65). Guyer erkennt also, dass die Anwendung im Prinzip einen neuen Lernvorgang initiiert; heute würden wir sagen: Auf dem abgeschlossenen Lernvorgang muss das notwendige Anwendungswissen aufgebaut werden.

Die erläuterten Überlegungen Guyers zeigen einmal mehr, dass sein Denken – hier im Zusammenhang mit dem Lernprozess – einerseits kognitionspsychologisch und andererseits pädagogisch geprägt ist. Kognitionspsychologisch ist seine Feststellung, der Lernvorgang sei „ein

Vorgang auf lange Sicht“ und müsse im Hinblick auf ein und denselben Lerngegenstand „oft unzählige Male wieder aufgenommen werden“ (1964, S. 65-66). Guyer versteht also den jeweiligen Lernvorgang als Teilvorgang eines übergeordneten, komplexeren Lernvorgangs. Pädagogisch ist seine Feststellung, das Überwinden der toten Punkte, das Durchhalten bei Schwierigkeiten und das konsequente Üben seien die grössten Probleme der Schüler im Verlaufe des Lernvorgangs. Daher sei der Lernende vor allem beim „Heranziehen des vorhandenen Wissens“ (Schritt drei), um das erste Tun zu korrigieren, sowie beim richtigen Üben (Schritt fünf) besonders stark auf die Hilfe von aussen angewiesen (1964, S. 67).

Abschliessend soll noch auf eine letzte interessante Überlegung Guyers eingegangen werden. Wissen ist nach Guyers Verständnis stets an ein Tun in der Wirklichkeit gebunden und muss im Individuum selber aufgebaut werden. Deshalb erklärt er die Meinung, „es gebe tatsächlich so etwas wie einen unbeschränkten Gütertransit mit einem Wissen, das sofort auch zu einem Können führe“ (Guyer 1949, S. 221) als irreführend, denn es führe eben kein Weg am individuellen Aufbau von Wissen vorbei. Er schreibt dazu:

Einesteils beachtet man nicht, dass alles Wissen aus einem praktischen Tun stammt (die „Initialzündung“ erfolgt gerade beim kleinen Kind ausschliesslich als „Werkstätigkeit“), und andernteils misst man ihm eine Souveränität zu, die es völlig als Selbstzweck erscheinen lässt. ... alles erworbene Wissen, ... beruht irgendwie auf Erfahrung im Tun. ... Der Dreischritt zum Erwerb von Wissen heisst ... Erfahrung – Vorstellung – Zeichen. Es gibt ... nur ein Wecken und Modifizieren vorhandener Vorstellungen durch das Wort, wenn vorher die Erfahrung gemacht wurde. Die Seele besteht nicht, wie Herbart meinte, aus Vorstellungen als „Realen“, die durch Unterricht in Bewegung gesetzt und zum „Gedankenkreis“ geformt werden können. Und andererseits meint Guyer: Der zweite Fehler betrifft die Verselbstständigung des Wissens. Man nimmt dieses aus seiner dienenden Rolle heraus. Statt dass man die Menschen das Lernen lehrt, indem man es, das Wissen, in den Lernprozess einbaut, macht man es autonom. (1949, S. 219-220)

Wie der Titel – „Denken: das Ordnen des Tuns“ – zum Ausdruck bringt, sind Denken und Handeln die zentralen Begriffe in Aebli's Werk. Handeln kann nur auf Grund einer Ordnung im Ablauf seiner einzelnen Teilschritte funktionieren – und darin besteht die Funktion des Denkens. Somit weist das Denken die gleiche Struktur auf wie das Handeln. Denken ist demnach ein Surrogat des Tuns, des Handelns. Aebli analysiert diese Zusammenhänge auf das sorgfältigste und fasst seine Ergebnisse zu einer Strukturtheorie zusammen. Mit seinem Werk verfolgt er – nach seinen Worten – das Ziel, dem Menschen zu helfen, indem er dessen Handeln, Problemlösen und Lernen durch die Einsicht in die jeweiligen Zusammenhänge zu verbessern sucht. Deshalb begründet er zunächst eine Handlungstheorie und darauf aufbauend eine Denktheorie, die schliesslich (im letzten Kapitel seines zweiten Bandes) in eine Lerntheorie einmündet.

Aebli sagt dort über das Lernen: „Wenn Denken der Verbesserung, d.h. dem Ausbau und Aufbau der Verhaltensstrukturen dient, so muss es mit dem Lernen verwandt sein, denn Lernen ist ja nichts anderes als Verhaltensmodifikation durch Tätigkeit“ (1994, S. 347). Dies schrieb er 1981 – also 29 Jahre nachdem Guyer das Lernen als „Bereitstellen von Erfahrungen

für das zukünftige Tun des Menschen“ bzw. als „Seinsaneignung durch Aktivität“ (Guyer, 1964) definiert hatte.

Lernen heisst also nach Aebli Aufbau und Ausbau von Strukturen des Handelns und Denkens; daher prägte er den Begriff „strukturelles Lernen“. Die Funktion des Denkens bestehe darin, „die Elemente zu finden, die Beziehungsbegriffe abzurufen und mit ihrer Hilfe unter den Elementen die rechte Ordnung herzustellen“ (1994, S. 347).

Am Beispiel des Textverstehens lässt sich aufzeigen, was Lernen im Sinne Aebli's heisst:

... es ist klar, dass die Lektüre eines Werkes den Leser verändern kann; mindestens verändert sie sein Wissen. ... Wenn die aufzunehmende Struktur bezüglich ihrer Komponenten analysiert werden muss, um eine Beziehung herzustellen, so ist es denkbar, dass die Darstellung des aufgenommenen Elementes eine neue Gruppierung von Elementen des Wissens zur Folge hat, damit verändert es sich. Der Text wirkt auf das rezipierende System. Damit hätte das aufnehmende System *gelernt* [H.v.V.]. Es hätte aus den Elementen seines bisherigen Wissens ein neues begriffliches Element aufgebaut. Eine solche Theorie der Textwirkung erfordert also die Begriffe des Lernens und des Aufbaus. (1993, S. 202-203)

Gesamthaft sieht Aebli seine Theorie der Textwirkung als „eine Theorie des Lernens und der Erfahrung im Kontakt mit dem rezipierten Werk“ (1993, S. 203). Demnach versteht er unter Lernen dasselbe wie schon Guyer: nämlich Lernen als Erfahrung und aus Erfahrung.

Über den Aufbau, der sich beim Lernen vollzieht, referiert Aebli wie folgt: „Im Verlaufe des Lernens und der Entwicklung des Menschen werden immer neue Handlungsschemata aufgebaut, die immer neue Rollen von Teilnehmern an der Handlung und immer neue Beziehungen zwischen den Teilnehmern definieren. ... das *Handeln* [H.v.V.] aber hat so viele Fälle, als es Handlungsschemata gibt. Diese können in einem kreativen Prozess des Aufbaus immer wieder vermehrt werden“ (1993, S. 94).

Was die Funktion des Lernens anbelangt, erläutert Aebli: „Handeln und Problemlösen sind Brückenschläge zwischen den beiden Polen, der unbefriedigenden gegebenen Situation und dem Zielzustand. Wenn das Problem gelöst ist, hat der Problemlöser etwas gelernt. ... Er erwirbt eine neue Denkstruktur“ (1993, S. 27). Ist es gemäss Guyer die „innere Wandlung“, die das Lernen bewirkt, so ist es laut Aebli die neue Struktur.

Aebli's Bestreben, eine Ordnung in den kognitiven Vorgängen des Menschen aufzudecken, gipfelt in seinem Versuch, Denken, Lernen und Entwicklung als „drei verschiedene Betrachtungsweisen für das Werden des Menschen“ (1994, S. 348) und deren Gemeinsamkeit verständlich darzulegen. Erziehung sei demnach der Versuch, dem jungen Menschen bei diesem Werden zu helfen. Dass Aebli schlussendlich auf das Problem der Erziehung zu sprechen kommt, lässt erkennen, dass er in seinem Herzen Pädagoge geblieben ist – wie er in seiner Lebenserinnerung betont. Es ist ihm ein Anliegen, seine kognitionspsychologischen Erkenntnisse abschliessend ins Ganze der Erziehung einzuordnen.

Was das Lernen betrifft, geht Aebli davon aus, dass sich dieses sowohl aus Konditionierungsprozessen – im Sinne der S-R-Theorien – als auch aus strukturellen Prozessen aufbaut.

Dies war auch Guyers Ansicht. Lernen stellt nach Aebli die Brücke zwischen dem Strukturaufbau des Denkens und der Entwicklung dar – wobei er unter Entwicklung die „Summe der Lernprozesse eines Individuums“ (1994, S. 352) versteht. Entwicklung lasse sich somit als eine Art Aufbautheorie erklären, bei der „Elemente jeden Niveaus verknüpft und das Verknüpfungsgebilde laufend wieder zum Element objektiviert“ (1994, S. 353) werde.

Einmal mehr lässt ein Vergleich der verschiedenen Begriffsverwendungen und Überlegungen von Aebli und Guyer hinsichtlich des Lernens deutlich werden, wie die beiden Denker teils von einem gemeinsamen Ausgangspunkt ausgehen – den Aebli als der Jüngere weiterentwickelt, vertieft und differenziert – und teils grundsätzliche inhaltliche Übereinstimmung aufweisen. So betont Aebli die „Wichtigkeit von Anleitung und Vorbild“, denn ohne „Anleitung und Stützung“ durch den Erzieher gelinge den Kindern das Lernen kaum. Laut Guyer gibt es gar kein „autonomes Lernen“; zudem ist für ihn die Unterstützung beim Üben und die Korrektur von aussen bei der Verbesserung eines Tuns unerlässlich. Aebli unterscheidet bei seiner Anleitung zum Denken zwischen Massnahmen, die die „Beweglichkeit der aufgebauten Strukturen fördern“, und solchen die der „Konsolidierung“ der Strukturen dienen. Guyer hebt immer wieder die Wichtigkeit des Übens hervor; Aebli drückt dasselbe in seinen Worten aus: „... Strukturaufbau ist nicht genug. Er wird erst wirksam, wenn die aufgebauten Strukturen konsolidiert sind“. Guyer sagt, „... durch die Übung kommt erst jene Leistungssteigerung zustande, welche zum Lernerfolg führt“, und Aebli meint dazu: „Lernen ist ja nichts anderes als Verhaltensmodifikation durch Tätigkeit“. Laut Guyer ist Lernen „Seinsaneignung durch Aktivität“, laut Aebli hat der Mensch beim Lernen „aus den Elementen seines bisherigen Wissens ein neues begriffliches Element aufgebaut“. Nach Guyer braucht Lernen das „Heranziehen des vorhandenen Wissens“, und da „jeder Lernbesitz wieder zu neuem Lernen führt“, müsse er durch „Üben, vertieft und gefestigt werden“. Aebli ist überzeugt: „Denken geht aus dem Handeln hervor“, und Guyer erörtert, „eingeleitet aber wird jeder Lernvorgang durch ein Tun“. Aebli vertritt die Ansicht, Lernen diene der „Verbesserung des Verhaltens“, Guyer ist derselben Meinung, wenn er etwas weitschweifig schreibt: „Mittels des zur Verfügung stehenden Wissens können sowohl die Fehler des ersten Tuns am Charakter des Widerstandes gemessen wie auch die Eigenschaften des letztern einem verbesserten zweiten Tun zugeordnet werden“.

#### 4.1.9.6 Aebli und Guyer über die Bedeutung von „trial and error“ im Lernprozess

Eine interessante Parallele zwischen Guyer und Aebli lässt sich anhand ihrer Auseinandersetzung mit den Phänomen von Versuch und Irrtum im Lernprozess aufzeigen. Im Kapitel über das Problemlösen in „Denken: das Ordnen des Tuns“ schreibt Aebli:

Schon in einer der ersten modernen Darstellungen des Problemlösens hatte Thorndike (1913) auf die Häufigkeit erfolgloser Lösungsversuche im Problemlösen hingewiesen. Darum hatte er das Lernen der Katzen in seinem Fixierkäfig (puzzle-boxes) als ein Lernen ‚nach Versuch und Irrtum‘ (trial and error learning) bezeichnet. Die ‚Irrtümer‘ waren die erfolglosen Lösungsansätze (1994, S. 51-52).

Aebli geht danach der Bedeutung der Irrtümer auf dem Weg zur Lösung auf den Grund und kommt zu folgendem Schluss: Die Anzahl und Streubreite solcher Irrtümer sind in der Anfangsphase einer Problemlösung grösser und von der Komplexität der Problemstellung abhängig. Daher ist zu Beginn oft ein mehr oder weniger divergenter Verlauf des Lösungsprozesses zu beobachten, doch gegen Ende konvergieren die Lösungsansätze und münden in einen bestimmten Lösungspfad ein. Dazu führt Aebli aus: „Die Divergenz dieses Vorganges hat also nichts mit einer besonderen Geisteshaltung des Problemlösers zu tun. Sie ist einzig in der Tatsache der Pluralität von zur Verfügung stehenden Operatoren, oder – allgemeiner – Handlungsschemata begründet“ (1994, S. 53).

Auch Guyer befasst sich eingehend mit den Irrtümern beim Lernvorgang, und zwar unter dem Stichwort „Probieren“. Seiner Meinung nach behält „alles Lernen in den drei ersten Phasen weiterhin den Charakter des ‚Probierens‘“ (1964, S. 58) bei, auch wenn Lernen immer schon ein Wissen voraussetze. In der Folge geht Guyer ausführlich auf die Erforschung dieses Phänomens und dessen Bedeutung für das Lernen ein:

Die Angelsachsen nennen dieses Verhalten „trial and error“, und besonders in den Experimenten der amerikanischen Lernpsychologen mit Tieren trat das Angehen und Bewältigen des Widerstandes durch „Versuch und Irrtum“ klar zutage. In sogenannten Problemkäfigen (puzzle box) wurden Tiere eingeschlossen, die sich durch eine bestimmte Handlung aus ihrem Gefängnis befreien konnten, wenn sie zu ihrem Futter oder in ihre natürliche Umwelt zurückkehren wollten. Die Zahl der gemachten irrtümlichen Versuche und die darauf verwendete Zeit bis zum erstmaligen richtigen Verhalten, ferner die nötigen weiteren „Repetitionen“ bis zum sichern Lernbesitz ergaben das Mass für die Wirkung von „trial and error“. (1964, S. 58)

Guyer führt weiter aus, die Verhaltensforscher hätten versucht, auch die höheren Formen des Lernens beim Menschen als blosses Verhalten zu erklären, das unabhängig von Versuch und Irrtum sei. Doch das sei ihnen nicht gelungen:

Indessen erwies es sich als unmöglich, gerade aus den höhern Formen menschlichen Tuns „trial and error“ auszuschalten; beides findet sich vielmehr häufig sowohl bei den höchsten Stufen des Lernens wie bei den höhern Lebensformen überhaupt. Die Wissenschaft zum Beispiel kann auf den **Versuch** [H.v.V.] nicht verzichten, und auch wenn sie fast immer mit bestimmten Hypothesen an die Lösung eines Problems herantritt, so dienen doch eben diese Vermutungen, Voraussetzungen und Fiktionen als Hilfen zum Überbrücken des Ungewissen. ... „Trial and error“ behält also seine Mission nicht nur für das Lernen, sondern auch für das gesamte Verhalten des Menschen (Guyer, 1964, S. 59).

Guyer zieht daraus seine Schlüsse bezüglich Erziehung und Lernen überhaupt und hält fest: „Wer ‚trial and error‘ ausschaltet und dem Schüler nicht erlaubt, Fehler zu machen, der wird gerade die fruchtbaren Momente des Lernens verpassen“ (1964, S. 60) Nach Guyer sind die beiden Prinzipien Lernen durch Einsicht sowie Lernen durch Versuch und Irrtum komplementär einzusetzen, denn er sagt: „Vielmehr gehören beide zusammen, und zwar in der Weise, dass einerseits aus dem Versuch die Einsicht hervorgeht und dass andererseits die Zuhilfenahme schon vorhandener Kenntnisse das Probieren nicht planlos werden und im Sande



verlaufen lässt“ (1964, S. 61)

Guyer wie Aebli haben sich mit Thorndikes Erkenntnissen befasst. Eindrücklich ist wiederum der gemeinsame Ausgangspunkt und teils die Übereinstimmung in der Argumentationsweise. Das Beispiel zeigt aber auch einmal mehr, dass die beiden zwar einen gemeinsamen Ansatz hatten, den sie jedoch in eine unterschiedliche Richtung entwickelten, da sie letztlich von unterschiedlichen Interessenschwerpunkten geleitet waren. So betrachtete Aebli die „Irrtümer“ als Beitrag zum Handeln und Problemlösen, Guyer hingegen betont ihre Bedeutung für Erziehung und Bildung. Aebli ging bei den kognitionspsychologischen Aspekten in die Tiefe, Guyer bei den erzieherischen Implikationen in die Breite. Aebli gelang es dadurch, die betreffenden Begriffe neu einzuordnen und deren Inhalte stringenter und verständlicher zu fassen und sich dadurch den Durchblick durch die verwirrende Vielfalt von Phänomenen rund um Handeln, Denken, Lernen und Problemlösen zu verschaffen. So gelang es ihm schliesslich, die dahinterliegenden Strukturen aufzuzeigen.

#### 4.1.9.7 Guyer und Aebli zum Behaviorismus

Guyer betrachtet das „Mnemische“ als eine Grundlage des Lernens, auf der Übung und Gewöhnung aufbaue. Jedoch gehörten zum Lernprozess des Menschen darüber hinaus auch Nachahmung und Einsicht: „Lernen stellt die weiteste Anwendung des Mnemischen dar. Es heisst Wirksammachen der Erfahrung als Antizipation von Möglichkeiten für das zukünftige Tun des Menschen, sei es nun Denken, Schaffen, Gestalten oder Handeln. ‚Erfahrung‘ sind auch die Resultate von Übung und Gewöhnung; aber das Lernen geht darüber hinaus auf Kombination in Anpassung an *neue* [H.v.V.] Situationen“ (1949, S. 208).

Obwohl nach Guyers Verständnis die Gewöhnung, im Sprachgebrauch der Behavioristen die Konditionierung, beim Lernen eine wichtige Rolle spielt, distanziert er sich von den amerikanischen Behavioristen, die geglaubt hätten, „das reine ‚Verhalten‘ ohne die Beimischung höherer Motive auch für den Menschen erforschen und auf bestimmte Gesetze bringen zu können; Bewusstsein, Gedanke, Intelligenz und all die höheren Strebungen des Geistigen sollten dabei ausgeschaltet oder als blosse Begleiterscheinungen des ‚behavior‘ erklärt werden“ (1964, S. 58). Guyer zieht daraus den Schluss: „Die Behavioristen haben mit ihrer Theorie der ‚bedingten Reflexe‘ zweifellos für ein weites Gebiet auch menschlicher Reaktionen recht – aber, und dies ist doch der springende Punkt, eben nur für ‚Reaktionen‘“ (1949, S. 212). Aebli formulierte sich diesbezüglich einige Jahre später ähnlich: „Jedenfalls habe ich nie in den Chor der Kritiker von Skinner einstimmen können. Skinner hat, bei aller bewussten Beschränkung seines Werkes auf wenige Lernmechanismen, grundlegende Gesetze des elementaren Lernens entdeckt. Sie sind mit Sicherheit von komplexeren Prozessen überlagert. Aber ihre Realität zu leugnen, scheint mir noch heute falsch und ungerecht“ (1990u).

Neben dem gleichen Kritikpunkt wie Guyer vermisste Aebli darüber hinaus bei den ersten amerikanischen Lerntheorien noch etwas ganz Entscheidendes – die spontane Aktivität des Organismus. Aebli ist nämlich der Ansicht, dass „Organismen nicht darauf angewiesen sind, gereizt zu werden, um Aktivität zu entwickeln. Es ist das Wesen des lebendigen Organismus, spontan aktiv zu werden ... . Das unterscheidet den Menschen von der Maschine, ... Er erzeugt spontan Aktivität und wartet nicht darauf, durch Impulse, Reize oder Mangelzustände in Bewegung gesetzt zu werden“ (1993, S. 24). Aebli akzeptiert demnach das starre S-R-Paradigma – das Handlungen lediglich als Sequenzen von Reizen und Reaktionen versteht –, einzig als eine Grundlage des Lernens und stellt beim Menschen die zu beobachtenden spontanen, zielgerichteten Handlungen in den Vordergrund. Nach Aebli eigener Aussage (1993, S. 95) übernahm er von der Theorie der Behavioristen die Vorstellung, eine komplexe Handlung bestehe aus einer Abfolge von Teilhandlungen und sagte dazu, wenn man nur schon ein „wenig Bewusstsein“ hinzufüge, komme auch schon eine Zielvorstellung und die Steuerung der Handlung auf dieses Ziel hin ins Spiel (1993, S. 95). Auch dieser Gedankengang entspricht grundsätzlich Guyers Überzeugung: Beim menschlichen Lernen spielt die „Einsicht“ die entscheidende Rolle.

Aebli hat den von Guyer angedeuteten höheren Motiven oder Strebungen des Geistigen treffende Namen gegeben: Eigenaktivität des lebendigen Organismus und Steuerung von Teilhandlungen auf ein Ziel hin – was die Möglichkeit des Handelnden mit einschliesst, je nach Bedarf verschiedene Handlungsvarianten zu gebrauchen. Aebli hält das S-R-Paradigma für starr, linear und wenig kreativ; es stehe im Gegensatz zu der Vielfalt von Handlungsvarianten, über die ein Mensch verfügt, und könne dessen sinnvolles oder zielgerichtetes Handeln in unterschiedlichsten Situation und mit den verschiedensten Gegenständen nicht hinreichend erklären. Guyer hatte dieses Problem bereits aufgeworfen, Aebli griff den Faden auf und spann ihn weiter.

#### 4.1.9.8 Von der Ordnung bei Guyer zur Struktur bei Aebli

Ordnung<sup>194</sup> als Prinzip leitet Guyer aus dem biologischen-organischen Leben ab, denn: „Das Leben gedeiht nicht ohne Ordnung“ (1949, S. 205). Daraus schliesst er, dass auch alle Verhältnisse im Leben des Menschen einer bestimmten Ordnung bedürfen. Diese Ordnung zu ergründen und aufzuzeigen ist denn auch eines seiner wichtigsten Anliegen, insbesondere in seinem Werk „Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre“.

---

<sup>194</sup> Guyer verwendet an Stelle von Ordnung an verschiedenen Stellen auch den Begriff Struktur. So weise das Lernen beim Menschen „eine andere Struktur als beim Tier“ (Guyer, 1949, S. 208), oder das Wissen modifiziere die „Struktur des Lernens beim Menschen in entscheidender Weise modifiziere“ (1949, S. 213). Die Arbeit sei ein Tun, bei dem die „Struktur eine gewisse Klarheit und Stetigkeit“ (1964, S. 72) zeige. Allerdings verwendet Guyer den Begriff nicht wirklich gezielt, weshalb er im Sachwortverzeichnis von „Wie wir lernen“ denn auch nicht vorkommt.

Guyer hält fest: „Für die unbelebte Welt wie für das Biologische im Bereich der Pflanzen und Tiere ist die Ordnung immanentes, d. h. unmittelbar mit ihrem Dasein gegebenes Gesetz“ (1949, S. 133). Ordnung greift von dort aus auf das geistige Leben über und sollte sich im Erziehungsverhältnis wie auch im gesellschaftlichen Leben fortsetzen. Während dem Organischen die Ordnung inhärent ist, muss sie im individuellen und gesellschaftlichen Leben des Menschen aufgebaut und erhalten werden. Die ordnende Kraft ist nach Guyers Verständnis das Geistige im Menschen, und er folgert daraus: „Weil ferner, wie dargestellt wurde, nur das Geistige konstruktive Kraft besitzt, muss alles Ungeistige auf die Dauer nicht nur zur Zerstörung der rechten Gesinnung, sondern auch des Lebens selbst führen“ (1949, S. 105).

Im Rahmen der Erziehung muss beim Heranwachsenden laut Guyer als Erstes die Ordnung im körperlichen Bereich aufgebaut werden, was über Gewöhnung und Übung geschehe: „Beides sind Akte der Ordnung, und beide haben ihr negatives Gegenstück. Es gibt eine Gewöhnung zum Guten wie zum Schlimmen; das letztere aber führt schliesslich zur Auflösung und Destruktion“ (1949, S. 133). Die durch Gewöhnung im neuen Leben aufkeimende Ordnung wirkt vorerst auf das Körperliche ein, doch bildet sie auch die unerlässliche Grundlage für den Aufbau des Geistigen im Heranwachsenden. Ordnung ist aus Guyers Sicht Ausdruck des Geistigen im Erzieher selber: „Das Geistige oder Ungeistige [das der Erzieher vorlebt] nämlich wird hier direkt im Biologischen wirksam, entweder als Ordnung, oder dann als Unordnung der natürlichen Strebungen, und immer als seelisches Echo auf den Geist der Pflege<sup>195</sup>“ (1949, S. 131).

Aus der Ordnung im Körperlichen kann die Ordnung im geistigen Bereich aufkeimen. Allerdings gelingt dies nach Guyer nur, wenn auch im Erziehungsgeschehen eine bestimmte Ordnung vorherrscht: „Das pädagogische Tun weist also, wie alle ernsteren Anliegen der Menschheit, eine bestimmte Struktur sowohl im Wesen seines Aktes als auch hinsichtlich der Dignität seiner Absichten auf“ (1949, S. 28). Guyer versteht unter Struktur „ein sauberes erzieherisches Verhältnis“ – der Erzieher erzieht – sowie eine „hierarchisch gestufte Ordnung der pädagogischen Absichten“: Erziehung hat gegenüber Bildung die Priorität, Bildung gegenüber Ausbildung. Als Resultat eines so gearteten erzieherischen Verhältnisses entwickelt sich der Heranwachsende laut Guyer in Richtung Selbständigkeit und Freiheit – was oberflächlich betrachtet paradox erscheinen mag – ,denn „indem er sein lebendiges Dasein unter Regeln bringt, unterwirft er es der Freiheit zum Geistigen oder zum Ungeistigen ...“ (1949, S. 134). Letztendlich sei nur jener Mensch wirklich frei, der in der Lage sei, sich aus eigener Überzeugung gewissen Regeln zu unterwerfen: „Immer ist es dabei das Prinzip der innern

---

<sup>195</sup> Mit dem „Geist der Pflege“ meint Guyer die ganze Art und Weise des Umgangs der Erwachsenen mit dem Kinde: Wie sie mit ihm sprechen, es herumtragen, wie sie auf seine Bedürfnisse eingehen oder wie nicht, welche Vorkehrungen sie treffen, damit sich das Kind positiv entwickeln kann, welche Vorkehrungen sie unterlassen und weshalb, usw.

Ordnung, das zum Rechten, d. h. zur schliesslichen Selbstmächtigkeit, führt, oder dann der Ungeist der innern Verwahrlosung, der es nie dazu kommen lässt, dass der Mensch seiner selbst mächtig wird“ (1949, S. 133). Als Beispiel für die Nichtexistenz von Ordnung erwähnt Guyer die Verwöhnung: „Meisterlosigkeit [damit bezeichnet er die Folgen einer verwöhnen- den Erziehung] bedeutet nicht Fahrigkeit schlechthin, sondern Mangel an positiver, aufbauen- der, d. h. im Dienste des Geistigen stehender Ordnung. Innere Unordnung heisst Fixierung an destruktive, auflösende Tendenzen, die zu eigentlichen Süchten und damit stereotypen Ge- wohnheiten werden“ (1949, S. 136). Die Konsequenzen eines Mangels an Ordnung im Erzie- hungsgeschehen für das soziale und gesellschaftliche Leben beschreibt Guyer so: „Die rechte Kinderstube ist der Tempel jenes Ordnungsmachens mit dem äussern und innern Menschen, ohne den die Welt ein immerwährendes Chaos der Liederlichkeit und des masslosen Egois- mus bleibt“ (1949, S. 206).

Das Ordnungsprinzip, das Guyer in der unbelebten, besonders aber in der belebten Welt feststellt, dient ihm als Raster, den er immer wieder anwendet, um die komplexen Verhältnis- se im menschlichen Leben und in der Gesellschaft in den Griff zu bekommen und die Not- wendigkeit von gewissen Verhalten oder Zuständen zu begründen.

Welche Bedeutung misst im Vergleich dazu Aebli dem Begriff Ordnung bei? In seiner Zusammenfassung zum ersten Band von „Denken, das Ordnen des Tuns“ schreibt er dazu:

In diesem Band haben wir zu zeigen versucht, was das sei, die Ordnung und das „Ordnen des Tuns“. In reiner Form ist es Denken. Aber dieses Denken entsteht nicht aus dem Nichts. Es bereitet sich im Han- deln und in der Wahrnehmung vor, und es reicht vor diesen zurück in die elementaren Lebenstätigkei- ten. Diese wiederum sind in der Körperorganisation angelegt. „Körperorganisation“: Schon hier er- scheint das Thema der Ordnung. Das pysische Substrat der Lebensvorgänge hat seine Struktur ebenso wie die darin ablaufenden physiologischen Prozesse. Darum erstaunt es nicht, dass auch die elementa- ren Lebenstätigkeiten und das praktische Handeln ihre Ordnung haben. ... Wir erkennen mit zuneh- mender phylogenetischer Entwicklung zunehmende Grade der Freiheit und der Historizität des Ge- schehens. (1993, S. 241)

Aebli stellt hier die gleichen Überlegungen an, wie sie schon bei Guyer vorzufinden sind: Das Geistige wurzelt in den einfachsten Strukturen der belebten Welt. Der Entwicklung zu den komplexeren Strukturen des geistigen Lebens – durch Differenzierung und Ausbau – lie- gen letztlich dieselben Gesetzmässigkeiten zugrunde wie dem biologischen Leben. Diese Ge- setzmässigkeiten konstituieren eine Ordnung im organischen wie auch im geistigen Leben, und daraus erwächst allmählich die Freiheit des Menschen.

Hier noch eine weitere Stelle aus Aebli's Werk, aus welcher der gemeinsame Ausgangs- punkt sowie der ähnliche Argumentationsverlauf bei Guyer und Aebli ersichtlich werden. Dabei geht es um die gemeinsamen Wurzeln von Handeln und Denken sowie um das gemein- same Prinzip der Ordnung, das ihnen innewohnt:

Wir sehen im Handeln ein Streben nach Ordnung und Struktur, das sich im Denken in reinerer Form fortsetzt. So ist das Handeln auf ein Ziel der Transparenz und der Ordnung hin angelegt. Das Streben nach ihm motiviert den Handelnden und den Denker, denn wo Ordnung ist, da ist Leben; Verwirrung und Chaos bedeuten Tod. (Aebli, 1993, S. 16).

Daraus wird ersichtlich, dass Aebli den Begriff Ordnung in der gleichen Bedeutung einsetzt wie Guyer, nämlich zur Beschreibung fundamentaler Zusammenhänge. Allerdings verwendet Aebli den Begriff Ordnung nur hinsichtlich des übergeordneten Ausgangspunktes, während er im engeren psychologischen Bereich stattdessen von Struktur spricht, wie dies beispielsweise an folgender Äusserung zur kognitiven Entwicklung deutlich zum Ausdruck kommt: „Der Übergang vom sensomotorischen Handeln zum anschaulichen Denken, von diesem zu den konkreten und sodann den formalen Operationen, bedeutet ja vorwiegend einen Wechsel der Medien, nicht eine Veränderung der Strukturen“ (1993, S. 10).

An diesem Punkt trennen sich die Wege von Guyer und Aebli. Enthielt nämlich der Begriff Ordnung bei Guyer – in Anwendung auf das Geistige beim Menschen – eine ethische Komponente, und war es Guyers Bestreben, die Bedeutung dieses Begriffs für Individuum und Gesellschaft zu klären, so geht es Aebli nunmehr darum, die Entwicklungspsychologie und die Theorie der kognitiven Sozialisation mit einem Modell des mehrstöckigen Aufbaus von Strukturen im Sinne „einer fortschreitenden Einbettung der erzeugten Strukturen in Strukturen der nächsthöheren Ordnung“ in Einklang zu bringen. Sein Ziel lautet, „... kognitive Prozesse *durchsichtig zu beschreiben* und zu *klären*, eher als zu *erklären* [H.v.V.]. Meine Hoffnung ist, dass der Leser, der diese Betrachtungsweise übernimmt, seinerseits den Eindruck gewinnt, im Bereich des menschlichen Handelns und Denkens ein wenig klarer zu sehen“ (1993, S. 10-11).

Nach Guyers Verständnis existiert eine fundamentale Ordnung in der Natur, im Lebendigen. Beim Heranwachsenden muss eine innere Ordnung durch Erziehung und Bildung erst aufgebaut werden, um ihn zu befähigen, selbständig, in Freiheit und im Bewusstsein seiner Verantwortung gegenüber sich und der Gesellschaft zu handeln. Ordnung steht dabei – hinsichtlich Individuum und Gesellschaft – für Leben, Unordnung für Chaos und Tod. Dies aufzuzeigen, war Guyers Anliegen. Auch Aebli nimmt die in allem Lebendigen wirksame Ordnung zum Ausgangspunkt. Er konzentriert sich jedoch auf die Klärung der kognitiven Prozesse und beschreibt die strukturellen und medialen Veränderungen, die sich dabei abspielen. Dem Begriff der Ordnung kommt somit auch bei Aebli eine fundamentale Rolle zu, sei doch alles „Handeln auf ein Ziel der Transparenz und der Ordnung hin angelegt“. Und er führt weiter aus: „Das Streben nach [diesem Ziel] motiviert den Handelnden und den Denker, denn wo Ordnung ist, da ist Leben; Verwirrung und Chaos bedeuten Tod“ (Aebli 1993, S. 16). Bei Aebli steht also die Analyse der kognitiven Prozesse im Brennpunkt des Interesses, während es Guyer letztlich immer um das Erzieherische, das Sittliche und das Gesellschaftliche ging.

Jedoch lassen sich Guyer wie Aebli in einen grösseren Zusammenhang einordnen, den Aebli so gefasst hat:

So wird sich uns die wichtige Aufgabe stellen, zu zeigen, wie der Mensch die Strukturen seines Han-

delns und seines Denkens aufbaut und deren globale Vorformen differenziert. Dieser Aufbauprozess und die sich in ihnen ausdrückende Konstruktivität dienen uns wesentlich zur Begründung der Kontinuitätsthese. Wir situieren uns damit in einer Entwicklungslinie, die durch die gesamte Geistesgeschichte verfolgt werden kann und die sich im letzten Jahrhundert in einer spiritualistischen Form im Werk von Hegel und in einer biologistischen Form im Werk von Darwin ausdrückt. Menschliches Denken geht aus elementaren Lebensvollzügen hervor. Es wird sich der vorhandenen Strukturen schrittweise bewusst, und es setzt die Strukturbildung – zum Teil in beschleunigtem Rhythmus – fort. (1993, S. 14-15)

An dieser Stelle verweist Aebli auf Dewey und Edouard Claparède, die diesen „Evolutionismus“ in die Psychologie integriert hätten. Damit wird aber das Geistige auf eine materialistische Basis gestellt, die sich aus Darwins Erkenntnissen ableiten lässt. Aebli bemerkt dazu, dass dieser Gedankengang keineswegs reduktionistisch sei und dem Geistigen nichts von dessen Würde nehme – dieses Argument erinnert wiederum an Guyer –, denn „Wer den Begriff der Entwicklung [des physischen wie geistigen Lebens] ernst nimmt, wird feststellen, dass auf ihrem Wege neue Strukturen und neue Formen des geistigen Lebens entstehen“ (Aebli, 1993, S. 15).

#### 4.1.10 Guyer und Aebli: Fazit und Kommentar

Die Untersuchung von Guyers Einfluss auf Aebli hat interessante Zusammenhänge an den Tag gebracht. Diese werden nun zusammenfassend unter den Gesichtspunkten Biographisches, Inhaltliches und Persönliches kommentiert.

Die Gegenüberstellung der Biographien von Guyer und Aebli hat es aufgezeigt: In seiner Funktion als Aebli's Lehrer und als Direktor des Oberseminars nahm Guyer auf den beruflichen Werdegang seines Schülers einerseits sehr direkten Einfluss, andererseits beeinflusste er Aebli aber auch indirekt, über die freie und offene Atmosphäre am Oberseminar, die dort unter seiner Leitung vorherrschte, und die in Aebli schon bald den Wunsch wach werden liess, später einmal in der Zürcher Lehrerbildung tätig zu werden.

Guyers direkter Einfluss auf den jungen Aebli zeigt sich ein erstes Mal deutlich an der Wirkung, die Guyers Rede anlässlich der Eröffnung des Oberseminars in der Wasserkirche auf ihn ausübte. Von entscheidender Tragweite war jedoch Guyers Vorschlag, bei Piaget zu studieren, auf den Aebli denn auch einging. Das Studium bei Piaget leitete die ganze weitere geistige und berufliche Entwicklung Aebli's in andere Bahnen und eröffnete ihm völlig neue Möglichkeiten. Zu einem späteren Zeitpunkt war Guyer bestrebt, Aebli für die Zürcher Lehrerbildung zu gewinnen. Aebli nahm die Gelegenheit, sein theoretisches Wissen innerhalb einer der damals fortschrittlichsten Lehrerbildungsstätten der Schweiz anzuwenden und eigene Erfahrungen sammeln zu können, gerne wahr. Am Oberseminar bot sich dann für Aebli die Gelegenheit, sich zuerst einmal mit der Geschichte der Pädagogik zu befassen und sich dann im weiteren Verlauf seiner Tätigkeit am Oberseminar mit dem pädagogisch-philosophischen und dem lernpsychologischen Werk Guyers sowie mit den Ansichten und der Tätigkeit Ho-

neggers gründlich auseinander zu setzen. Aus dieser Auseinandersetzung und der praktischen Anwendung seiner psychologisch begründeten Didaktik am Oberseminar resultierten seine ersten Bücher.

Inhaltlich lassen sich hinsichtlich Guyers Einfluss auf Aebli drei Schwerpunkte feststellen. Sie betreffen erstens um die Pädagogik und die Philosophie, zweitens um die Didaktik und die Lernpsychologie und drittens um die Lehrerbildung. Zum ersten Schwerpunkt: Aebli gesteht, dass er vor Aufnahme seiner Tätigkeit am Oberseminar von der Pädagogik keine und von der Philosophie nur eine geringe Ahnung hatte. Anlässlich seiner Vorlesung in Geschichte der Pädagogik musste er sich mit diesen Gebieten auseinander setzen. Das entsprechende Fachwissen holte er sich im Kontext des Oberseminars, durch die Auseinandersetzung mit Guyers Vorgaben und später mit dessen Werken. Dabei kam er nicht umhin, einzelne Phänomene immer wieder in übergeordnete historische und philosophische Zusammenhänge einzuordnen. Offensichtlich tat er dies mit viel Einsatz und entsprechendem Erfolg und nachhaltiger Wirkung. Denn sowohl in seinen Büchern als auch in seinem Leben kehrte er immer wieder zur Pädagogik und Philosophie zurück. Was den zweiten Schwerpunkt anbelangt, die Didaktik und Lernpsychologie, gewährten Aebli's Studien in Genf und den USA ihm zwar Einblick in den neuesten Stand der entwicklungs- und lernpsychologischen Forschung, doch die entsprechende Didaktik und vor allem die Praxis fehlte ihm. Am Oberseminar hatte Aebli nun die Möglichkeit, sein Wissen in der Praxis anzuwenden und konkrete eigene Erfahrungen zu sammeln. Sein Werk über die „Grundformen des Lehrens“ aus dem später die beiden Werke „Zwölf Grundformen des Lehrens“ sowie „Grundlagen des Lehrens“ hervorgingen, bilden die Synthese aus seinem psychologischem Wissen<sup>196</sup>, den didaktischen und lernpsychologischen Anregungen, die er von Guyer und Honegger erhielt und seinen praktischen Erfahrungen im Rahmen der Zürcher Lehrerbildung. Darüber hinaus sind aber auch in Aebli's Werk „Denken: das Ordnen des Tuns“ unverkennbare Spuren ersichtlich, die Guyers Hauptwerke in den Grundzügen von Aebli's Denksystem hinterlassen haben. Zum dritten Schwerpunkt, der Lehrerbildung, ist zu sagen, dass Aebli am Oberseminar die entsprechende Praxis konkret erlebte. Die Lehrerbildung blieb denn auch sein ganzes Leben lang eines seiner Hauptanliegen und gipfelte schliesslich in dem von ihm initiierten Aufbau eines Kompetenzzentrums für die Ausbildung von Lehrerbildnern an der Universität Bern, was er ja schon in Zürich vorhatte, wie er in einem Brief an Guyer berichtete.

Die Betrachtung auf der persönlichen Ebene brachte zum Vorschein, dass Guyer und Aebli hinsichtlich ihres Wesens, ihrer Ziele, ihres Temperaments und ihres Lebensgefühls grundverschieden waren. Guyer liess den Dingen gelegentlich einfach ihren Lauf, er war leidenschaftlich, impulsiv, spontan, direkt, teilweise verletzend, aber auch verletzlich. Aebli war

---

<sup>196</sup> Wie wir gesehen haben, spielte hier auch seine Vorlesungstätigkeit an der Universität Saarbrücken eine Rolle.

überlegt, zurückhaltend, systematisch und zielorientiert – was besonders klar ersichtlich wird am Werk „Die zwölf Grundformen des Lehrens“, zu denen er bis zur letzten Grundform je einen psychologischen und einen didaktischen Teil verfasste. Er war lenkend, extrem strukturiert, die „Laissez faire“-Haltung im Stile Guyers bereitete ihm Mühe, „moderne“ Unterrichtsformen blieben ihm lange fremd – so nahm er beispielsweise erst in den späteren Ausgaben die Themen Klassengespräch, Gruppenarbeit und individuelle Arbeit in sein Werk auf. In Anbetracht ihres unterschiedlichen Wesens ist es naheliegend, dass sich Guyer und Aebli auch zu verschiedenen Themen hingezogen fühlten. Andererseits stellt sich aber auch die Frage, wie es überhaupt dazu kommen konnte, dass sich die beiden dennoch geistig voneinander angezogen fühlten. Weshalb schätzte Aebli Guyer derart hoch ein; wie konnte er von ihm so vieles annehmen? War es die gegensätzliche Natur Guyers, die ihn faszinierte, oder war es einfach Aebli's Offenheit und geistige Neugierde, die es ihm ermöglichten, Guyers Werk unvoreingenommen zu betrachten? Oder erkannte Aebli ganz einfach die Tiefe von Guyers Werk, weil er sich auf dieses einlassen konnte? Wir können letztlich nur mutmassen. Doch eines ist sicher: Sein ganzes Leben lang liess Aebli niemals einen Zweifel aufkommen an der Bedeutung, die er Guyer zumass, und an der Achtung, die er dessen Werk entgegenbrachte.

Betrachten wir Guyers und Aebli's Denken und Werk bezüglich der generellen Zielsetzungen der beiden Denker, so erkennen wir, dass Guyer in erster Linie Pädagoge war, Aebli dagegen primär Kognitionspsychologe und Didaktiker, wobei sich beide durch einen starken Bezug zur Praxis auszeichneten. Bei Guyer drehte sich alles Denken und Schreiben um das Wesen des Menschen, um Bedeutung und Ziel der Erziehung sowie um die Funktion der Gesinnung anlässlich von Entscheidungen. Guyers Überlegungen zielten letztlich auf die Einordnung des Menschen in die Natur und die Gesellschaft und auf die Untersuchung der verschiedenen Formen des Tuns unter ethisch-moralischen Gesichtspunkten. Aebli's Sinnen und Trachten kreiste um das Verhalten, Handeln, Denken und Planen, wobei es ihm stets in erster Linie um die Klärung kognitiver Vorgänge ging. Auf erzieherische und ethisch-sittliche Themen ging er nicht besonders ein, obwohl natürlich auch sein Werk letztlich normativ ist – wie alles, was ein Mensch tut oder auch unterlässt. Ethisch-sittliche Überlegungen stellen in Aebli's Werk eher eine Ausnahme dar, stattdessen geht er bei den kognitionspsychologischen Analysen in die Tiefe. Im Weiteren wurde deutlich, dass Guyer den Begriff Tun im Hinblick auf die Entscheidungsproblematik und die damit verbundene ethische Komponente differenzierte, Aebli hingegen in Richtung Struktur unter dem Gesichtspunkt eines übergreifenden Handlungsmodells. So kennzeichnet sich Guyer durch eine umfassende Betrachtungsweise, Aebli durch seinen Tiefblick.

Wie stark Aebli im Denken von Guyer inhaltlich verwurzelt ist, zeigt sich tatsächlich am deutlichsten anhand der Verwendung des Wortes „Tun“. Eigentlich steht das Tun in Aebli's „Denken: das Ordnen des Tuns“ nicht so stark im Vordergrund wie dies der Titel glauben



macht, entwirft doch Aebli in seinem Werk zunächst eine Handlungstheorie, auf der er schliesslich seine Kognitionstheorie aufbaut. Doch das Denken hat laut Aebli den Ausgangspunkt im Tun, und Tun stellt bekanntlich bei Guyer einer der zentralen Begriffe dar. Doch auch wenn sich Aebli's Überlegungen zumindest ihrem Ansatz nach auf Gedankengänge Guyers zurückführen lassen, so führen Aebli's Analysen weit darüber hinaus. Im Rahmen seiner vertieften Auseinandersetzung mit der Thematik baut er ein plausibles Begriffssystem auf und hinterlegt seinen Überlegungen eine nachvollziehbare Struktur.

Alles in allem übte also Guyer einen entscheidenden Einfluss auf Aebli's berufliche und damit auch geistige Entwicklung aus, deren innere Logik sich nachweisen lässt. Guyers Denken kreiste schwerpunktmässig um das Problem der Erziehung. Sein Ausgangspunkt war das Tun des Menschen und sein Ziel die Klärung der Bedeutung des Gesinnungsmässigen im Hinblick auf das Entscheiden beim Tun. Von daher, sicher auch angeregt durch seine Lehrer- und Lehrerbildnertätigkeit, stiess er auf die Problematik des Lernens und erkannte die Wichtigkeit des Lehrens für Erziehung und Bildung, aber auch die zunehmende Bedeutung der Psychologie. In Aebli lernte Guyer einen begabten jungen Absolventen des Oberseminars kennen, der sich einerseits für ein Studium bei Piaget begeistern liess und anderseits bereit war, das in Guyers Werk und am Oberseminar als Institution vorhandene Wissen aufzunehmen und kreativ weiterzuentwickeln. Auf Grund seiner psychologischen Neigungen und Interessen ging Aebli in der Folge der Frage rund um das Handeln und Denken vertieft nach und klärte deren Wesen, Aufbau und Struktur. Aebli ging also, geistig beeinflusst von seinem ersten Lehrer, vom Tun aus und klärte daraufhin dessen Bedeutung im Hinblick auf das Denken – dabei entschlüsselte er deren gemeinsame Tiefenstruktur.

Gehen wir geschichtlich noch etwas weiter zurück, so bewahrheitet sich die von Aebli geäusserte Vermutung, dass sich sein geistiger Hintergrund von Hegel her über Lipps bis zu ihm verfolgen lasse. Es zeichnet sich sogar – lassen wir Hegel einmal aus – eine doppelte Verbindungslinie von Lipps zu Aebli ab. Das Wirken in der Natur und im Geistesleben war ein zentraler Gedanke Lipps'. Daraus leitete dieser die Einsicht ab, das Bewusstsein baue sich in der tätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt durch den Vollzug von Bestimmungen des Denkens auf. Dieser Gedanke wurde von Guyer aufgenommen und – in der Form des Tuns als zentraler Lebensäusserung des Menschen sowie in der besonderen Form des Handelns als ein Tun in Verantwortung – für die Pädagogik fruchtbar gemacht und schon teilweise in Richtung Denkpsychologie vorangetrieben. Ausserdem hinterliess Lipps' Denken vermutlich auch bei Piaget seine Spuren, kam dieser doch eigens nach Zürich, um bei Lipps zu studieren. Damit erfolgte Lipps' Einfluss auf Aebli über zwei Kanäle: Guyer *und* Piaget.

## 4.2 Wirkungen in der Lehrerbildung

Auf die Spuren, die Guyer in der St. Galler Lehrerbildung hinterliess, ist bereits eingegangen worden. In Basel blieb Guyers Einfluss infolge der kurzen Zeit, die er dort verbrachte, gering. Die Zürcher Lehrerbildung hingegen dürfte Guyer nachhaltig geprägt haben, wirkte er doch dort ganze 15 Jahre lang in leitender Funktion. Dieser entscheidende Einfluss soll nun näher untersucht werden.

Guyers konkrete Wirkungen in der Lehrerbildung sind nicht einfach zu erhellen. Das liegt einerseits an den komplexen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und andererseits am fehlenden Material, das darüber Aufschluss geben könnte. Aus der Darstellung von Guyers praktischem Wirken wissen wir zwar ziemlich genau, welche Absichten er hatte und welche Ziele er verfolgte, aber kaum, welche konkreten Wirkungen schliesslich daraus resultierten. Konkret stellt sich also die Frage, ob seine pädagogischen Vorstellungen in der Lehrerbildung – insbesondere am Oberseminar – und damit auch in der Volksschule Fuss fassten. Es existieren praktisch keine Angaben, denen entnommen werden könnte, ob bzw. inwieweit die Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung der Schüler zu Guyers Zeit als Direktor konkrete Formen annahm; ebenso wenig wurde erhoben, ob sich dank seinem Einfluss die Vielfalt im Unterrichtsgeschehen erhöhte, der Anschauungsunterricht verwirklicht und die Arbeitsschule wirklich praktiziert wurde – um nur einige von Guyers Anliegen zu erwähnen.

Das heisst, wir müssen Guyers pädagogischen Einfluss indirekt erschliessen, beispielsweise an Hand von Berichten, Kommentaren und Aussagen von Betroffenen, Mitwirkenden und Experten. An den Anfang dieses Abschnittes sollen jedoch vorerst einige Überlegungen gestellt werden, die sich aus der vorliegenden Arbeit in Bezug auf Guyers Wirkung ergeben haben.

#### 4.2.1 Guyers Einfluss auf die Zürcher Lehrerbildung

Im Rahmen der Darstellung von Guyers praktischem Wirken wurde dessen massgeblicher Einfluss auf die personelle wie auch auf die inhaltliche Gestaltung des neuen Oberseminars aufgezeigt: Grundsätzlich war es Guyer selber, der die Lehrkräfte rekrutierte und dem Erziehungsrat zur Wahl vorschlug. Ebenso leitete er eine bestimmte pädagogische Ausrichtung ein, z.B. indem er sagte: So „scheint es mir doch, dass die ganze Didaktik für zukünftige Lehrer auf ‚Arbeitsprinzip‘ oder besser ‚Arbeitsschule‘ als Prinzip abgestimmt sein müsste“ (StAZ 1.3). Ferner war er es, der das Curriculum für das Oberseminar sowie für den Vorkurs im Wesentlichen gestaltete und die entsprechenden Prüfungsreglemente entwickelte. Guyers Einfluss als Pädagogiklehrer wird weiter unten in diesem Abschnitt aus der Sicht verschiedener Zeitzeugen noch eingehend dokumentiert.

Die nachhaltigste Wirkung erzielte Guyer vermutlich im personellen Bereich, indem er ausserordentlich fähige, erfahrene und engagierte Lehrer ans Oberseminar holte. Entweder

nahm er jeweils mit den möglichen Anwärtern selber Kontakt auf oder er wurde von ihnen angesprochen. So ist einem Brief an R. Honegger zu entnehmen: „Was an mir liegt, würde ich Ihnen sehr gerne die Didaktik des Rechenunterrichts am Oberseminar übergeben. ... Ich habe im Sinn, die didaktischen Teilgebiete wie Sprache, Rechnen, Realien aufzuteilen, damit verschiedene Anregungen von verschiedenen Persönlichkeiten ausgehen können“ (PHZHA 1.14). Dass der Lehrkörper am neuen Oberseminar von aussergewöhnlicher Qualität war, ist unbestritten. Guyer war sich der Bedeutung des Lehrkörpers auch voll bewusst, schrieb er doch später an Aebli: „Am Oberseminar fehlen momentan leider die durchschlagenden Lehrkräfte, (und man scheint es überhaupt mit der Lehrerbildung gar nicht ernst zu nehmen in diesem sogenannten Schulkanton Zürich)“ (1963u).

Auch wenn es gelegentlich zu Konflikten zwischen dem Lehrkörper und Guyer gekommen ist, so liegen doch eine Reihe von Stellungnahmen vor, die deutlich zum Ausdruck bringen, dass er seine Mitarbeiter sehr wohl zu schätzen und ihre Leistungen zu würdigen wusste. Zur Verabschiedung von J. M. Bächtold, einem Lehrer für Didaktik des Deutschunterrichts, schrieb er beispielsweise im Jahresbericht:

Volle zwölf Jahre hat er seine beste Kraft sozusagen einzig und allein in den Dienst unserer Anstalt gestellt und das schwere Amt eines Didaktiklehrers auf dem Gebiet der Sprache betreut. Mit sozusagen jugendlicher Energie arbeitete er sich in den Problemkreis des Sprachunterrichts ein, und was ich persönlich an ihm schätze, war die kompetente Art, mit der er den angehenden Lehrern zwar keine Rezepte des Unterrichtes gab, aber in ihnen dafür das wirkliche Sprachverständnis weckte. Alle, die ihm offenen Sinnes zu folgen vermochten, werden Bedeutendes gewonnen haben. (Oberseminar, 1955, S. 18)

In diesem Zusammenhang sind auch Guyers Vorschläge aus dem Jahre 1945 zur Verbesserung der Aufgabenteilung zwischen Unter- und Oberseminar zu erwähnen. Wie wir bereits gesehen haben, schlug er vor, im Unterseminar durch eine inhaltliche Neuausrichtung des Fachs „Einführung in pädagogische Fragen“ die Auswahl von Lehramtskandidatinnen und -kandidaten zu verbessern und den Eintritt ins Oberseminar zu vereinfachen. Guyers konkrete Vorschläge lauteten unter anderen: Erzählen vor Schulklassen, Übungen im Beschaffen und Sammeln von Arbeitsmaterialien, Erklären ganz einfacher Dinge in Sprache, Rechnen und Realien, einfache Wiederholungen eines behandelten Stoffes vor der Klasse, Einführung in einfachste Arbeitsformen im didaktischen Gestalten wie Vorzeigen und Vormachen in den Handarbeitsfächern, Organisieren eines Unterrichtsgespräches, Organisieren von stiller Arbeit beim Üben und Anwenden sowie Anleitungen zum Hospitieren (StAZ 1.12). Guyer umschrieb die von ihm initiierte neue Ausrichtung des Pädagogikunterrichts am Unterseminar wie folgt: „... nicht wie bisher Psychologie, ausgebaute Methodik und theoretische Pädagogik ... sondern eine erste Kontaktnahme des Seminaristen mit der Welt des Kindes und mit der Unterrichtsgestaltung“ (StAZ 1.12, S. 10).

Diese Vorschläge Guyers entsprachen etwa dem, was 36 Jahre später am Seminar für Pädagogische Grundausbildung (SPG) allen zukünftigen Volksschullehrern im Sinne eines Ori-

entierungsjahres 197 als Voraussetzung für die Wahl eines Ausbildungsprofils (Primar-, Real- oder Sekundarlehrer) dargeboten wurde.

Einen weiteren unbestrittenen Einfluss erzielte Guyer in seiner Funktion als Pädagogiklehrer, indem er es nicht nur ausgezeichnet verstand, den angehenden Lehrern Begeisterung für ihren Beruf zu vermitteln, sondern ihnen auch die Bedeutung ihrer zukünftigen Tätigkeit nahe zu bringen: Lehrer zu sein sei der schönste und wichtigste Beruf, und das heranwachsende Kind das Wichtigste im Leben.

Was ist nun aber aus direkten Kommentaren und Berichten von Experten und Zeutzeugen über Guyers Wirken zu erfahren? Wie gesagt wird sehr selten eine konkrete Einflussnahme Guyers erwähnt, so dass wir dessen Nachwirkungen aus den betreffenden Darstellungen und Kommentaren ableiten müssen.

Neben Aebli ist Hans Gehrig, der später selber Direktor des Oberseminars war, der zweite Autor, der Guyers Werk bei verschiedenen Gelegenheiten dargestellt und gewürdigt hat. Welche Wirkungen auf die Lehrerbildung schreibt er Guyer zu?

In einem Text über die Entwicklung der Lehrerbildung in den dreissiger Jahren beschreibt Gehrig Guyers Analyse des allgemeinen politischen und pädagogischen Zeitgeistes. Demnach habe sich Guyer in doppeltem Sinne gegen den Strom der Zeit gestellt, indem er erstens die „Desorientiertheit und Unsicherheit“ der politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse klar herausgestellt und zweitens zwischen Bildung und Erziehung einen Unterschied gemacht habe (1988, S. 110). Daraus hätten sich die Eckpfeiler von Guyers pädagogischem und lehrerbildnerischem Programm ergeben: Primat des Erzieherischen, echte Gemeinschaftsbildung, Schule mit sinnerfüllter Lebensnähe, keine unverbindliche Allgemeinbildung und klare Trennung von Allgemein- und Berufsbildung auf dem Weg zum Lehrer (S. 106). Nach Gehrig vertrat Guyer konkret ab 1936, nämlich seit dem Erscheinen des Buches „Erziehungsgedanke und Bildungswesen in der Schweiz“, die Trennung von Allgemein- und Berufsbildung in der Lehrerbildung (Gehrig, 1980a).

Mit der Übernahme der Leitung des neuen Oberseminars in Zürich konnte Guyer laut Gehrig seine Vorstellungen über Erziehung und Bildung sowie sein Konzept einer adäquaten Lehrerbildung allmählich in die Tat umsetzen. Doch habe Guyer damit eine schwierige Aufgabe übernommen, sei es doch allein schon schwierig, eine neue Form der Lehrerbildung im „Spannungsfeld der direkt Beteiligten“ im „Volksbewusstsein“ zu verankern (1980b, S. 1433); 1943 sei dieses Unterfangen jedoch noch durch die prekären räumlichen Verhältnisse, die bloss einjährige Ausbildungszeit, die rasch steigenden Studentenzahlen und die „Vorbehalte der Befürworter einer seminaristischen Lehrerbildung“ (Gehrig, 1980b, S. 1433) er-

---

<sup>197</sup> Gehrig (1999) beschreibt die drei zentralen Ausbildungselemente des SPGs mit: 1. Orientierung im Berufsfeld des Volksschullehrers. 2. Vermittlung allgemeiner, pädagogischer, didaktischer und fachlicher Grundlagen. 3. Bildung der Persönlichkeit und Klärung der Motivation und Eignung (S. 35).

schwert worden. Obwohl die Abtrennung der Berufsbildung von der Allgemeinbildung mit dem Gesetz von 1938 institutionalisiert worden war, bedurfte es in den ersten Jahren des Oberseminars eines überzeugten Vertreters dieser Form der Lehrerbildung, um sie gegen die Anfechtungen ihrer Gegner zu verteidigen. Gehrig ist der Meinung, es sei Guyer gelungen, der „neuen Institution inhaltlich sein Gepräge“ (1988, S. 124) zu verleihen und sein „klares, pädagogisch begründetes Leitbild der Lehrerbildung“ in die Tat umzusetzen. „Kritik und Anfeindungen“ seien allerdings nicht ausgeblieben (1980b, S. 1433).

Nach Gehrig erfolgte also Guyers Einfluss auf die Erziehungs- und Bildungslandschaft der 30er- und 40er-Jahre über zwei Kanäle: erstens indirekt über die Publikation seiner Analyse des politischen und pädagogischen Zeitgeistes, die das Bewusstsein vieler Leser für den Zusammenhang von Erziehung, Bildung und Gesellschaft schärfte, und zweitens direkt über die neue Form der Lehrerbildung im Kantons Zürich, die Guyer durch sein pädagogisches und lehrerbildnerisches Programm entscheidend prägte, was sich natürlich auch massgeblich auf die Volksschule ausgewirkt habe.

Beispielhaft für Guyers pädagogisches und lehrerbildnerisches Wirken ist Gehrig selber, beschreibt er doch das geistige Erbe Guyers wie folgt:

Was den Schreibenden, selber amtierender Seminardirektor, an diesem Lebenswerk interessieren muss, das ist der personale und geistige Anspruch, der hier für die in der Lehrerbildung Tätigen exemplarisch gesetzt ist: über den schuladministrativen Alltag hinaus die geistigen Strömungen der Zeit zu überblicken und sein praktisches und theoretisches Schaffen auf eine tragfähige anthropologisch-philosophische Grundlage abzustützen. (1980b, S. 1435)

Damit ist ein wichtiger Einfluss Guyers angesprochen – der sich allerdings auch nicht so leicht nachweisen lässt – seine Wirkung auf das Denken anderer Menschen. Es gab immer wieder Personen – und nicht wenige davon in wichtigen Positionen –, die sich durch Guyers Gedanken konkret inspirieren und herausfordern liessen. Dies kommt in verschiedenen Schilderungen von Studierenden des Oberseminars, von Praktikumslehrern und Mitarbeitern Guyers zum Ausdruck. Guyer wirkte anregend auf das Denken der Menschen in seinem Umfeld und forderte diese immer wieder zur Stellungnahme heraus.

In einer Rückschau auf seine 37 Jahre am Oberseminar (1943-1981) äussert sich auch Walter Voegeli<sup>198</sup> 1981 zu Guyers pädagogischer Wirkung. Voegeli war Student am Oberseminar gewesen und später längere Zeit als Hauptlehrer dort tätig. So erinnert er sich an Guyers Eröffnungsrede und an dessen Programm für die neue Form der Lehrerbildung, die sich nach Voegelis Worten durch folgende Charakteristika auszeichnete: Vorrangstellung der Pädagogik, Besinnung auf Erziehung und Bildung, Reflexion über das Wesen des Lehrens und

---

<sup>198</sup> Voegeli besuchte als Student den zweiten Hauptkurs des Oberseminars und war ab 1955 als Hauptlehrer dort tätig. Der Anlass zu Voegelis Bericht im Jahre 1981 war die Schliessung des Oberseminars, das damals durch eine neue Form der Lehrerbildung abgelöst wurde: einen einjährigen Lehrgang am Seminar für Pädagogische Grundausbildung (SPG) für alle Volksschullehrer und anschliessend für die zukünftigen Primarlehrer (ab 1982) vorerst eine zweisemestrige, später eine viersemestrige Ausbildung am Primarlehrerseminar (PLS).

Lernens, Pädagogik und Psychologie als Unterbau für die theoretische Didaktik und für die Unterrichtspraxis, Erweiterung des Mittelschulwissens und Aneignung von Kenntnissen über die Schweizer Kultur und Demokratie (Voegeli, 1981, S. 18). Über die Art und Weise der Umsetzung dieses Programms schreibt Voegeli: „Solche Anliegen dürfen indessen nie als zwanghaftes Fordern der Lernenden in Erscheinung treten. Es gilt vielmehr, Ziele ins Auge zu fassen, auf die sich der Lernende aus freier Entscheidung zu- und hinbewegen soll. Wir sehen: Die neue Lehrerbildung verstand sich als eine Institution, die in Anlehnung an Lehrformen der Universität vorwiegend Impulse vermitteln wollte. Nichts lag ihr ferner als Doktrin. Vertrauen zum Heranwachsenden, Freimut, Offenheit waren ihr fundamentales Anliegen“ (S. 18-19). Vor diesem Hintergrund wirft Voegeli die Frage auf: „Hatte ... Walter Guyer die Prämissen, auf die er baute, in jedem Fall genügend bedacht? Ist es möglich, dass der Absolvent einer Mittelschule, der den Lernprozess vorwiegend unter dem Gesichtspunkt der Lernkontrolle in Form von Benotung erfahren hat, gleichsam von einem Tag auf den andern eine innere Umstellung vollziehen kann?“, und fährt fort: „Die Antwort lautet unweigerlich : Nein“ (S. 19). Nach Voegeli wirkte sich dieses Auseinanderklaffen von Prämisse und Wirklichkeit am Oberseminar folgendermassen aus: „So schlich sich denn inmitten der Schülerschaft bald das Gefühl der Unsicherheit ein“ (S. 19), so dass die Situation über gewisse Zeiträume hinweg für die Studierenden wie für die Dozenten extrem spannungsgeladen gewesen sei.

Daraus lässt sich schliessen, dass der Versuch unternommen wurde, die von Guyer initiierten Neuerungen in die Praxis umzusetzen, woraus Überforderungen und Widerstände resultierten. Voegeli begründet diese Situation mit den vielfältigen Widersprüchen, die seiner Ansicht nach am Oberseminar herrschten. So habe die Verpflichtung zum regelmässigen Besuch der stundenmässig hochdotierten Fächer Pädagogik, Psychologie und Didaktik im Widerspruch zum Anspruch auf Selbsttätigkeit, Selbstverantwortung und Praxisrelevanz gestanden. Die Tatsache, dass in diesen Stunden oft nur „sinniert und diskutiert“ worden sei, habe dem Anspruch auf Effizienz in der Ausbildung widersprochen, und indem die akademischen Lehrkräfte eine „Pädagogik und Didaktik der Ferne“ dargeboten hätten, seien sie dem Anspruch auf Praxisrelevanz keineswegs gerecht geworden. Aber auch aus Sicht der Dozierenden bestand offenbar eine Reihe von Widersprüchen. So stand zum Beispiel der Anspruch auf wissenschaftlich fundierte Reflexion im Unterricht im Gegensatz zum Wunsch der Studierenden nach dem Erwerb von Wissen und Können, das sich direkt im Schulalltag anwenden liess. Dem Anspruch genügen zu können, auf allen Stufen beispielhaft zu unterrichten, habe an die Lehrkräfte zudem grosse Anforderungen gestellt. Diese Widersprüche haben nach Voegeli dazu geführt, dass sich eine grosse Zahl von Studierenden von der neuen Ausbildung nicht mehr als „diffus angesprochen“ fühlten; die neue Lehrerbildung habe höchstens ansatzweise ein begeistertes Echo ausgelöst. Ausserdem seien stark divergierende Urteile zirkuliert, indem zum Beispiel die einen die Verbindlichkeit am Oberseminar vermissten, während andere

diesbezüglich von kleinstrukturiertem Mittelschuldasein sprachen. Laut Voegeli haben den Studierenden in dieser wichtigen Etappe des „Selbstfindungsprozesses“ über grosse Strecken die „Koordination und Kooperation“ gefehlt, so dass das „Mosaik zu zerbröckeln drohte“ und der Lehrkörper unter der Zerreissprobe in Mitleidenschaft gezogen worden sei (1981, S. 15). Diesem sei oft nur noch die Anerkennung aus dem Ausland und aus anderen Kantonen als Orientierungspunkt geblieben. Dort sei nämlich gerade die „Mittelstellung zwischen handwerklich orientierter und akademisch orientierter Ausbildung des Volksschullehrers“ (S. 15) auf grosses Interesse gestossen und habe vielfachen Beifall erhalten. Abschliessend meint Voegli: „Man kann Strukturen und Qualitäten des Unterrichts kritisieren, aber man kann nicht sagen, das Oberseminar sei struktur- und qualitätslos gewesen. Wer hörbereit war, hat vieles empfangen, was ihn heute trägt. ... Belege dafür erhielten wir in Menge“ (S. 15).

Welchen Eindruck hat Guyer als Direktor bei Voegeli hinterlassen? Dieser hält fest, dass das Oberseminar in einer Zeit eröffnet wurde, in der die Weltlage äusserst bedrohlich war und erinnert sich daher an Guyer als vehementen Vertreter der geistigen Landesverteidigung: „Der Vaterlandsgedanke, den Walter Guyer vertrat, war freilich alles andere als bequem, ... Impepetuos fragte er nach dem Sinngehalt der Freiheit. Opportunismus, Trägheit des Herzens sowie Verschlüsselung griff er im Reden und Schreiben an, ja stellte die Verhüllungstaktik als Erzfeind der Demokratie bloss. Solche Anschauungen waren nicht einem jeden genehm“ (1981, S. 16-17). Angepasstes Verhalten entsprach laut Voegeli denn auch weder Guyers Absicht noch dessen Führungsstil: „Guyer agierte und reagierte spontan, hatte seine Schwierigkeiten mit dem Ordnungs- und Paragraphendenken. .... Indes, er gewährte uns eine Freiheit, nach der wir uns später oft zurücksehten“ (S. 17). Auch über den Pädagogiklehrer Guyer äussert sich Voegeli ähnlich wie andere Schüler Guyers:

Seine Stunden hatten ein eigenes Gepräge. Er warf Denkanstösse in die Gruppe, und wir waren gehalten, solche Denkanstösse im freien Unterrichtsgespräch zu entfalten, zu modellieren. .... Vom Mittel schulunterricht gewohnt, auf Fragen, die meist nur *eine* [H.v.V.] Antwort zuliessen, zu reagieren, befremdete uns die neue „Methode“. Wir torkelten vielfach. Es beschlich uns das Gefühl der Unergiebigkeit, ... Die neue Unterrichtsform kam zu abrupt auf uns zu, ... Dennoch sollten wir sie in die Schule hineintragen. (S. 17-18)

Das heisst wiederum, Guyer verunsicherte zwar, aber er löste bei den Studierenden zumindest eine geistige Auseinandersetzung aus. So auch nach dem zweiten Weltkrieg, als Guyer dem doktrinären Denken, das aus dem Nationalsozialismus hervorgegangen war, vehement entgegenwirkte: „Dem hielt der Pädagoge Guyer das lebendige Erbe einer in sich wachen, auf das Wagnis freier Entfaltung des Menschen bauenden Schule entgegen. Er verwies auf Kerschensteiner, Hugo Gaudig, Scharrelmann, Paul Georg Münch, Lotte Müller, ...“ (S. 18-19). Zudem habe Guyer beständig auf die Aktualität des Werkes von Pestalozzi hingewiesen.

Als besonders „heikel und allergisch“ blieben Voegeli die Jahre 1949 und 1950 in Erinnerung. Die zweimalige Ablehnung eines Kredites für ein Oberseminargebäude durch den Sou-

verän, verbunden mit einer Motion aus dem Jahr 1950, die darauf abzielte, zur Lehrerbildung im vormaligen Stil des Seminars Küsnacht zurückzukehren, sowie mit einem Postulat von Bräm, das in eine ähnliche Richtung ging, löste am Oberseminar eine allgemeine Verunsicherung aus: „... das Unterrichtsklima erfuhr eine Belastung, an die keiner gerne zurückdenkt“ (1981, S. 24). Als weitere erschwerende Faktoren kamen die zunehmenden Studentenzahlen hinzu – die zu einem anonymen Seminarbetrieb führten – sowie der akute Lehrermangel jener Jahre, demzufolge der Unterricht zusätzliche massive Störungen erlitt. Voegeli erinnert sich daran, wie Guyer auf die Herausforderungen jener schwierigen Zeit reagierte:

Er stand zu seinem Oberseminar, stand zur Jugend, relativierte, beschwichtigte, hielt Vorträge, lud Gäste ein, animierte den Lehrkörper, innerlich aufzutanken, wo Anfragen für Referate von auswärts kamen, bot Freimut und Offenheit an. Wenn die Kandidatinnen und Kandidaten an fast allen Orten des Kantons Hilfsdienst leisten mussten, fuhr er zusammen mit den Lehrern selbst hinaus, um zu helfen, wo es Not tat. (S. 25)

In dieser unruhigen Zeit veröffentlichte Guyer erstaunlicherweise sogar seine beiden Hauptwerke – dazu Voegeli: „Inmitten dieses schriftstellerischem Tuns, ja eigentlich aus ihm heraus, verteidigte er die neue Lehrerbildung gegen alle sich meldenden Widerstände. .... Demokrat, der er war, gab er Freimut und Offenheit nie auf“ (S. 19-20).

Vögelis Ausführungen zeigen uns: Guyers Einsatz am Oberseminar war enorm, seine Wirkung ambivalent. Auch Voegeli verweist darauf, dass die freiheitliche Atmosphäre am Oberseminar Guyer zu verdanken war. Ferner weiss er Guyers anregende Wesensart zu schätzen und würdigt dessen Aktivitäten auf den verschiedenen Ebenen. Zudem wird aus Voegelis Ausführungen deutlich, dass Guyer die Auseinandersetzung mit Kerschensteiner, Gaudig und anderen weitgehend selber initiiert und weitergeführt hat und dass er es verstand, Pädagogik und Psychologie als bedeutende Grundlagen für Theorie und Praxis des Unterrichtens zu etablieren. Im Weiteren setzte er – laut Voegeli – bei den Studierenden wie auch den Dozierenden stark auf Eigentätigkeit und Eigenverantwortung, wodurch er nicht nur die Unterrichtskultur am Oberseminar, sondern indirekt auch an der Volksschule nachhaltig beeinflusste. Allerdings war dieses Bestreben auch von einigen negativen Nebenerscheinungen begleitet, die teilweise auf Guyers unrealistischen Prämissen bezüglich des Vermögens und der Wünsche der Studierenden beruhten – worin mit Voegeli einig zu gehen ist. Der Einfluss Guyers spiegelt sich überdies deutlich in Voegelis sprachlicher und gedanklicher Ausdrucksweise, beispielsweise wenn er über die Geistige Landesverteidigung oder über Guyers Unterricht spricht, aber auch in der häufigen Verwendung des Wortes Tun.

Weitere interessante Hinweise auf Guyers Wirken am Oberseminar sind einem Artikel in der Neuen Zürcher Zeitung zu entnehmen, verfasst von einem damals amtierenden Lehrer, einem gewissen id. (1966). Darin nimmt er Stellung zur Frage, welche Wirkungen das Oberseminar in den ersten 15 Jahren seines Bestehens in didaktischer und pädagogischer Hinsicht zeitigte. Seiner Ansicht nach gingen vom Oberseminar – gerade in den ersten zehn Jahren –



durch die „unzähligen“ Vorträge, Publikationen und sonstigen Aktivitäten von dessen Haupt- und Hilfslehrern entscheidende Impulse zur Aktivierung der Lehrerschaft und zum Aufbau eines „lebendigen Kontakts zwischen Lehrerbildungsinstitut und Aktivlehrerschaft“ aus, wie er „früher unbekannt war“. In diesem Zusammenhang verweist er insbesondere auf Guyers Hauptwerke, dessen Mitarbeit in Schulkapiteln und Erziehungsgesellschaften, über die Guyer einen ständigen Kontakt zur Lehrerschaft gepflegt habe, ferner auf die Lehrbücher, Schriften und Vorträge von Robert Honegger; die Arbeit des Gesangspädagogen Ernst Hörler; das Wirken des Zeichenlehrers Hans Ess (der später Professor an der ETH wurde), den Turnunterricht und die Kurse von Hans Strupler, die Publikationen und Anregungen der Deutschlehrer J. M. Berchtold und Walter Voegeli sowie die Publikationen und Lektionen in Gruppenunterricht der Übungsschullehrer Alfred Surber und Hans Leuthold. Der Autor betont ferner, dass diese bewundernswerten, von grossem Idealismus getragenen Leistungen zudem in einer politisch und wirtschaftlich unsicheren Zeit erfolgt seien.

Eine wichtige Wirkung ging von Guyers bekanntem Buch „Wie wir lernen“ aus, das im Inland wie auch im Ausland vielfach in der Lehrerbildung eingesetzt wurde. Die Bedeutung, die dieses Werk erlangte, spiegelt sich in der Tatsache, dass es im Zeitraum von 15 Jahren in 5 Auflagen erschien. Die fünfte Auflage wurde von einem gewissen K. Gy. (1968) in der Neuen Zürcher Zeitung mit einem schönen Artikel gewürdigt. Darin hebt der Autor zwei Merkmale von Guyers Werk besonders hervor: Einerseits biete es viele Erkenntnisse und Anregungen zum Thema Lehren und Lernen, andererseits ordne es Lehren und Lernen in eine ganzheitliche Erziehung und Bildung ein. Ausserdem weist er auf Guyers Offenheit gegenüber modernen Unterrichtsformen hin und würdigt dessen differenzierte Betrachtungsweise – denn Guyer widmete in der fünften Auflage dem „programmierten Unterricht“, der zuvor in den USA entwickelt worden war, ein eigenes Kapitel.

In diesem Zusammenhang sind auch die in den verschiedenen Auflagen von „Wie wir lernen“ (Guyer, 1968) auf der Klappe abgedruckten Pressekommentare<sup>199</sup> informativ, erfahren wir doch dadurch wiederum einiges über die jeweils aktuelle Wirkung dieses Buches. So wird die zweite Auflage (1956) mit den Worten angepriesen: „Es ist ein Dokument neuzeitlicher Erziehungswissenschaft und zugleich ein pestalozzianisches Vermächtnis, das, wie die früheren Bücher des Verfassers, vor der ‚Atomisierung der kindlichen Seele‘ warnt“ (Blätter für Lehrerfortbildung, Ansbach). Oder: „Wer am inneren Ausbau der Volksschule oder der höheren Schule interessiert ist, wird diesem richtungsweisenden Werk Beachtung schenken müssen“ (Prof. Dr. H. Roth, Amtliches Schulblatt des Kantons St. Gallen). Mit Bezug zur dritten Auflage (1960) steht im Klappentext: „Alle Untersuchungen über Unterrichtsfragen, die ge-

---

<sup>199</sup> Allerdings fehlt das Erscheinungsdatum dieser Kommentare. Dies ist insofern von Bedeutung, als zum Beispiel Aeblis erstes Buch mit dem Titel „Grundformen des Lehrens“ bereits 1961 erschien.

nügend tief dringen, geraten am Ende an das Herz des pädagogischen Wirkens: den lebendigen Menschen, der Lehrer ist. Guyer führt uns an dieses Problem mit der Weisheit, die man nur nach langer und intensiver Arbeit am jungen Lehrergeschlecht erwirbt“ (Westermanns Pädagogische Beiträge, Braunschweig). Dazu wird ausgeführt:

Denn Guyers Arbeit wächst weit über eine nur psychologische Untersuchung des Lernvorganges und seiner Elemente hinaus zu einer Bildungslehre, in der Spiel und Arbeit gegenüber dem Lernen sauber abgesetzt sind und das Lehren als Hilfe für das Lernen verstanden wird. Seine Bildungslehre gipfelt in einer Aufdeckung der Korrelation zwischen den Unterrichtsformen und der Lehrerpersönlichkeit ... (Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, Frankfurt a. M.)

Ebenso eindrücklich ist der folgende Kommentar: „Aus der klaren Phänomenologie des Lernvorgangs ergeben sich wesentlichste Erkenntnisse für die Grundlegung der ganzen Schule. Die Ableitung des Lehrens als der Lernhilfe, woraus sich Unterrichts-, Bildungs- und Erziehungsarbeit in glücklich zusammengeschauter Konsequenz ergeben, gehört zu den grossartigsten Leistungen des Werkes“ (Amtlicher Schulanzeiger, Regensburg). Ein Kommentar zur vierten Auflage (1960) zeigt auf, dass Guyer durch dieses Buch den Leser auch zur Auseinandersetzung mit dessen eigener Position aufzurufen vermochte: „Die Auseinandersetzung mit diesem Werk, d.h. die Überprüfung unserer eigenen Theorie der Pädagogik, unserer normativen Didaktik und der strukturellen Methodik unserer schulpraktischen Arbeit auf Grund der fundamentalen Analyse des Lernens und Lehrens durch Guyer, wird für jeden Lehrer und Erzieher eine Bereicherung bedeuten“ (Erziehung und Wissenschaft, Köln). Zur fünften Auflage (1967) finden sich auch einige Stellungnahmen aus der Schweiz. So schrieb beispielsweise das Basler Schulblatt: „Guyer kommt das Verdienst zu, als einer der ersten Pädagogen unseres Sprachgebietes die Ergebnisse der modernen Lernpsychologie für die Schule fruchtbar gemacht zu haben. .... Dies alles gilt auch für die hier vorliegende 5. Auflage des Buches, das mit Recht ein Standardwerk genannt wurde“, und die Zeitschrift für Kinderpsychiatrie, Basel, verweist auf einen wesentlichen Aspekt: „Im Gegensatz zu den landläufigen Auffassungen behauptet er, dass das Lernen der ursprüngliche Akt und das Lehren der sekundäre Vorgang sei. Der Unterricht in seinen verschiedensten Formen wird aus dem Lernvorgang abgeleitet. ... Der Lernvorgang wird in seiner allgemeinen Form vom Arbeitsprozess abgesetzt“.

Guyer beeinflusste primär das Denken seiner Leser, Mitarbeiter und der Studierenden. Auf deren Handeln hatte er logischerweise nur indirekten Einfluss. Die in den zitierten Berichten und Kommentaren immer wieder hervorgehobenen Gedankengänge Guyers sind die folgenden: Lehren und Lernen sind einzuordnen in Erziehung und Bildung; Lehren leitet sich vom Lernvorgang beim Kinde ab; zwischen Lernen, Arbeiten und Spielen bestehen wesensmässige Unterschiede; Unterrichtsform und Lehrerpersönlichkeit stehen in einem inneren Zusammenhang; der Lernvorgang muss wenn immer möglich von einem Phänomen als Ganzem ausgehen, von der Wirklichkeit selber. Solche Kommentare machen deutlich, dass Guyers Werk in

Kreisen der Lehrerbildung und der aktiven Lehrerschaft rezipiert und verstanden worden ist; das heisst aber, dass von diesem Werk tatsächlich immer wieder wesentliche Impulse hinsichtlich der Gestaltung von Lehrerbildung, Schule und Unterricht ausgegangen sind.

#### 4.2.2 Guyer als Vordenker einer tertialiserten Lehrerbildung

Etwas lässt sich wie ein roter Faden durch Guyers gesamtes Wirken hindurch verfolgen: sein beständiges Eintreten für eine klare Trennung von Allgemein- und Berufsbildung in der Lehrerbildung und damit verbunden seine Forderung nach deren Tertialisierung.

Wie an anderer Stelle bereits erwähnt, vertrat Guyer schon 1918 die Meinung, die Lehrer bräuchten eine wissenschaftliche Ausbildung, die vor allem der Ergründung der komplexen seelischen Zusammenhänge beim Menschen gewidmet sein sollte, um den zukünftigen Pädagogen das Eindringen in das Wesen und die Entwicklung der ihm anvertrauten Lebewesen zu erleichtern. Sein Hauptargument war damals die gesellschaftliche Bedeutung von Erziehung und Bildung.

Die von Guyer bereits am Seminar Rorschach festgestellte mangelnde Reife der allzu jungen Seminaristinnen und Seminaristen und deren Doppelbelastung durch das Nebeneinander von Allgemein- und Berufsbildung bestärkten ihn in den 30er-Jahren in seinen Forderungen nach einer später angesetzten Lehrerbildung und nach einer Trennung von Allgemein- und Berufsbildung. Seine Beobachtungen führten ihn zur Überzeugung, dass „gerade psychologische Probleme ... ein für das rechte Verständnis reiferes Alter, vor allem auch Erfahrungen im erzieherischen Umgang“ erfordern würden.

Laut Gehrig vertrat Guyer ab 1936 konsequent die Ansicht, in der Lehrerbildung sei die Allgemeinbildung vollständig von der Berufsbildung zu trennen und die letztere auf die tertiäre Stufe zu verlegen. Auch Voegeli bezeugt Guyers permanenten und vehementen Einsatz für eine tertialisierte Lehrerbildung.

Das heisst, Guyer war in seiner ganzen Zeit als Lehrer und Lehrerbildner ein überzeugter Vertreter einer wissenschaftlich fundierten Lehrerbildung auf tertiärer Stufe. Diese Aussage lässt sich nicht zuletzt durch die vorliegende Arbeit klar bestätigen. Allerdings ist die Wirkung von Guyers Bemühungen in dieser Hinsicht nicht fassbar, es existieren auch keine Quellen darüber. Abgesehen davon dachte er in dieser Angelegenheit – als ein Pionier dieser Idee – weit voraus, denn sie wurde erst im Bericht „Lehrerbildung von morgen“ (Müller, 1975) konkretisiert und es dauerte auch dann nochmals 30 Jahre, bis sie in die Tat umgesetzt wurde.

### 4.2.3 Fazit

Insgesamt ist Guyers pädagogisches Programm als enorm fortschrittlich zu bezeichnen, insbesondere was dessen lernpsychologische, didaktische sowie lehrerbildnerische Charakteristika betrifft. Heute sind Begriffe wie Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung des Schülers, Gruppenunterricht, Unterrichtsgespräch und psychologische Begründung der Didaktik – also Konzepte die Guyer bereits 1943 in die Lehrerbildung am Oberseminar einführte –, aus der Lehrerbildung nicht mehr wegzudenken. Allerdings scheinen diese Begriffe zu Guyers Zeit am Oberseminar die Dozierenden und die Studierenden gleichermaßen verunsichert oder gar verwirrt zu haben. Dies hat verschiedene Gründe. Zum einen war die Zeit für Guyers Ideen noch nicht reif, war man doch damals hinsichtlich des Lehrer-Schüler-Verhältnisses und des Lernens noch zu stark in alten Vorstellungen befangen. Die ins Oberseminar eintretenden Studierenden hatten Schulen besucht, in denen noch vollständig nach altem Stil praktiziert und doziert worden war. Das gesellschaftliche Umfeld war zudem noch nicht reif gewesen für ein entsprechendes Verhalten der heranwachsenden Generation. Dies zeigte sich vor allem auf dem Lande und in den konservativeren Kreisen der Bevölkerung. Ein weiterer Grund, warum sich Guyer im Zenit seines Wirkens mit seinen fortschrittlichen Ideen nicht durchzusetzen vermochte, liegt vermutlich in dessen allzu idealistischen Vorstellungen von den Wünschen und dem Vermögen der Jugend. Dies führte dazu, dass die Studierenden am Oberseminar die in sie gesetzten Erwartungen nicht erfüllen konnten, was auf beiden Seiten zu Frustration und Resignation führte.

Ein weiterer entscheidender Grund für diese unbefriedigende Entwicklung war sicher auch Guyers inkonsequentes Verhalten, wenn es um die praktische Umsetzung seiner eigenen neuen Ideen ging. Denn zwischen dem, was er schrieb und dem, was er nach den Aussagen verschiedener ehemaliger Absolventen des Oberseminars praktizierte, bestand eine riesengrosse Diskrepanz. Gemäss Aussagen ehemaliger Schüler war Guyers eigener Unterricht – vermutlich in erster Linie aus Zeitmangel und vermutlich auch weil er selber von seinen Ideen so erfüllt war, dass er meinte, in den Lektionen genug zu sagen zu haben – über weite Strecken unstrukturiert und weitgehend vom Zufall bestimmt, was zwangsläufig zu Kontroversen führte. Nicht zuletzt widersprach dieser fragwürdige Unterrichtsstil auch Guyers eigener Forderung, wonach keine Unterrichtsform einseitig oder indoktrinär eingesetzt werden sollte. Ausserdem dürfte Guyer die Schwierigkeiten bei der Umsetzung seiner neuen Ideen unterschätzt haben. Er fand schliesslich seine Überlegungen dermassen überzeugend, dass er davon ausging, dies müsse auch bei anderen der Fall sein, insbesondere bei den Studierenden am Oberseminar.



Im Handeln nimmt die Wirklichkeit nicht eine Form an, die niemandem weh tut und die durch die Schönheit erbaut, sondern in ihm und durch es steht Wirkliches gegen Wirkliches.  
(Guyer, 1949, S. 19-20)

## 5 Schlussbetrachtung

Das Thema dieser Arbeit lautete: Walter Guyer, sein Leben, sein Werk, seine Wirkung. Leben, Werk und Wirkung sind gleichermassen Ausdruck seiner Persönlichkeit. Daher ist es gewiss sinnvoll, vorerst die wichtigsten Merkmale von Guyers Persönlichkeit nochmals in Erinnerung zu rufen.

Was bei Guyer am stärksten auffällt, ist die Kongruenz von Denken und Handeln. Seine zentrale Überzeugung, dass der Mensch durch das „Handeln aus Verantwortung“ frei und damit letztlich erst zum Menschen werde, hat er selber überzeugend vorgelebt. Als Persönlichkeit des öffentlichen Lebens nahm er ein breites Spektrum an Aufgaben wahr und übernahm dafür auch die Verantwortung. Mutig trat er vor die Öffentlichkeit und exponierte sich, indem er kühn referierte, schrieb, argumentierte und kämpfte. Manchmal hat er gewonnen, manchmal eben auch verloren. Guyer war ein enorm kreativer, eigenständiger und fortschrittlicher Geist, der in wesentlichen Punkten seiner Zeit voraus war. Dank seiner Unerschrockenheit und Gradlinigkeit war er imstande, Gedanken und Vorstellungen, vor denen andere zurückschreckten, spontan zu äussern.

Bezeichnend für Guyer war, wie er dem Zeitgeschehen gegenüberstand. Er war überzeugt, dass er als Pädagoge und Wissenschaftler zu aktuellen Fragen des gesellschaftlichen wie auch des politischen Lebens Stellung beziehen müsse, und zeigte sich stets bemüht, die pädagogische Fragestellung, die nach ihm „das erste und letzte der menschlichen Angelegenheiten umfasst“, in ihrer ganzen Tiefe und Konsequenz auszuloten. Die Wirklichkeit galt ihm als der eigentliche Quell seiner Reflexionen, aber auch als Ziel seines Denkens und Handelns. Indem

er sich immer wieder dafür einsetzte, jedem Menschen zur Bildung einer eigenen Meinung und damit zu rational begründeten Entscheidungen zu verhelfen, erwies er sich durch und durch als Demokrat.

Weitere wichtige Eigenheiten, die ihn auszeichneten, waren seine überdurchschnittliche Lernbereitschaft, seine Ausdauer, seine unermüdliche Einsatzbereitschaft und sein gesundes Selbstvertrauen, verbunden mit einer von Bescheidenheit geprägten Haltung.

In dieser Arbeit wurde Guyers Bedeutung als Pädagoge, Lehrerbildner und pädagogisch-politischer Publizist genauer untersucht. Dabei zeigte sich, dass der in Verantwortung stehende Mensch und dessen Gesinnung im Zentrum von Guyers Pädagogik steht. Sein ganzes Denken ist weitgehend auf diesen Aspekt des menschlichen Lebens ausgerichtet. Nicht nur Bildung und Ausbildung, sondern auch alle anderen Dimensionen des menschlichen Lebens sind diesem Prinzip der Eigenverantwortung untergeordnet. Für den Menschen ist es von grosser Bedeutung. Es kann ihn, insbesondere auch den Lehrer, dazu führen, eine Ordnung in sein Dasein und eine Richtung in sein Tun zu bringen, seine Verantwortung in der Rolle als Vater, Lehrer usw. zu reflektieren und sich bewusst zu werden, dass er letztlich bei allen Entscheidungen wertend handelt. Damit beginnt er seine Werte zu hinterfragen und seine Verantwortung als Erzieher und Mitglied einer Gemeinschaft vertieft wahrzunehmen.

Als Pädagoge hat sich Guyer ferner um die Klärung der Begriffe Erziehung, Bildung und Ausbildung sowie Erkennen, Lernen, Arbeiten und Spielen verdient gemacht. Da Begriffe nichts anderes als Werkzeuge unseres Denkens sind, verhelfen sie uns dazu, die (pädagogische) Wirklichkeit differenziert wahrzunehmen und entsprechende Prioritäten zu setzen.

Guyer verstand die Pädagogik als Integrationswissenschaft. Einem anthropologischen Ansatz verpflichtet, gibt er in seinen pädagogischen Werken Antworten auf die Fragen nach dem Menschen als einem Wesen der Natur. Vor dem Hintergrund seines Erziehungs- und Bildungsverständnisses untersucht er den Menschen als Werk der Kultur. Gemäss seinem Verständnis von Transzendenz und Glaube sucht er aber auch nach Antworten auf existenzielle, ethische Fragen.

Als Direktor des Oberseminars und als Lehrerbildner zeichnete sich Guyer einerseits dadurch aus, dass er als einer der ersten die Didaktik lernpsychologisch begründete. Andererseits leitete er vor diesem Hintergrund eine Veränderung der Lernkultur am Oberseminar ein – und damit indirekt auch an der Volksschule. Ferner ist es ihm gelungen, am Oberseminar eine freiheitliche, auf Eigenständigkeit basierende Atmosphäre zu schaffen.

Als pädagogisch-politischer Publizist erlangte der wortgewandte Guyer besonders durch sein unerschrockenes Engagement für die Geistige Landesverteidigung Bedeutung. Dass er auch auf diesem Gebiet Grosses leistete, bezeugen drei Bücher, eine Vielzahl von Reden und Artikeln sowie seine permanenten persönlichen Stellungnahmen zu sämtlichen Lebenssituati-

onen. Ihm kann weder anfängliche Bewunderung für das Hitlerregime noch Verleugnung oder Passivität gegenüber der nationalsozialistischen und faschistischen Realität vorgeworfen werden. Ganz im Gegenteil: Er zählte er zu den „Frühwarnern“ und theoretischen Begründern der Geistigen Landesverteidigung. Daher rührt auch seine Bekanntschaft mit Paul Schmid-Amman, einem der bedeutendsten Vertreter der Geistigen Landesverteidigung. Als Autor von Büchern zum Thema Demokratie und Schule dürfte Guyer auch den Amerikanern und Deutschen, die die Reorganisation des deutschen Bildungswesens nach dem Zweiten Weltkrieg zur Aufgabe hatten, bekannt gewesen sein. Jedenfalls wurde er sicher zweimal zu deren Workshops eingeladen – ein Privileg, auf das er zu Recht stolz sein konnte.

Guyers geographische Einflussphäre war Schwankungen unterworfen. Mit der Veröffentlichung seiner ersten Schriften über Pestalozzi (1926) überschritt er zum ersten Mal sein engeres berufliches Umfeld. In seiner Rorschacher Zeit beschränkte sich seine Tätigkeit vorerst auf das dortige Seminar, dehnte sich jedoch schon nach kurzem auf die St. Galler Sekundarlehrerbildung und damit auf den ganzen Kanton aus. Durch sein Engagement im Rahmen der Geistigen Landesverteidigung wurde Guyer zumindest in der ganzen deutschsprachigen Schweiz bekannt. Mit der Aufnahme seiner Tätigkeit als Direktor am Oberseminar (1943) verkleinerte sich sein Aktionsradius vorübergehend, bis er sich ab 1949 und 1952 dank dem Erscheinen seiner beiden Hauptwerke wiederum erheblich vergrösserte und schliesslich die gesamte Ostschweiz sowie den süddeutschen Raum umfasste. Thematisch blieben Guyers Schwerpunkte immer dieselben: Erziehung, Bildung und Lernen in Schule und Lehrerbildung sowie die gesellschaftlichen Konsequenzen davon.

Die Untersuchung hat aufgezeigt, dass Guyers Wirkungen entsprechend seinem breiten Tätigkeitsspektrum recht vielfältig waren. Besonders eingehend wurde auf den Einfluss auf seinen Schüler und späteren Mitarbeiter Hans Aebli sowie auf die Zürcher Lehrerbildung eingegangen.

Aebli selbst bezeichnet sich in seiner Biographie bezüglich der Pädagogik als Schüler Guyers. Nach den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung ist er durchaus auch bezüglich der Lern- und Kognitionspsychologie als dessen Schüler zu betrachten. Das heisst, Guyers Einfluss auf Aebli erstreckte sich auch auf philosophische, didaktische, lernpsychologische sowie lehrerbildnerische Aspekte und erwies sich somit als umfassender, als Aebli selbst angenommen hatte. Beim Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und Parallelen zwischen Guyers Werk und Aebli's Buch „Denken: das Ordnen des Tuns“ traten nämlich auch hinsichtlich Aebli's Lern- und Kognitionspsychologie erstaunliche Zusammenhänge zu Tage. So tauchten viele Überlegungen, Fragen und Probleme, die Guyer in seinem Werk bereits aufgegriffen bzw. abgehandelt hatte, bei Aebli erneut auf – wobei dieser sie nicht bloss übernahm, sondern zu Ende dachte und in eine kohärente Theorie des menschlichen Handelns und Denkens einband. Ferner wurden – zumindest ansatzweise – folgende tiefer liegende Gemeinsamkeiten



zwischen den beiden sichtbar: ein starker Bezug zur Praxis, eine leicht verständliche Sprache sowie das stetige Einordnen von Teilgebieten und Teilproblemen in den Rahmen einer übergeordneten Pädagogik. Ausserdem übte Guyer nachweislich einen entscheidenden Einfluss auf Aebli beruflichen Ausbildungs- und Werdegang und damit indirekt auch auf dessen geistige Entwicklung aus. Von daher ist Aebli offenkundige Achtung vor Guyer und dessen Werk umso verständlicher.

Eine Untersuchung von Guyers geistigen Wurzeln führte uns zu G. F. Lipps und liess dessen Einfluss auf Guyers Denken sichtbar werden. Zudem ergaben sich Hinweise, dass Lipps auch einen gewissen Einfluss auf Piaget ausübte, kam dieser doch eigens nach Zürich, um bei diesem – zur gleichen Zeit wie Guyer – zu studieren. So liess sich in der Schweizer Pädagogik deutlich eine geistige Linie aufzeigen, die von Lipps über Guyer einerseits und Piaget andererseits zu Aebli führt. Lipps zentraler Gedanke war geprägt von der Vorstellung eines gemeinsamen Wirkens in der Natur und im Geistesleben. Daraus leitete er die Einsicht ab, dass das Bewusstsein des Menschen ein Produkt eben dieses Wirkens sein müsse, indem dieses Bewusstsein durch die tätige Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt bzw. durch den Vollzug von „Bestimmungen des Denkens“ aufgebaut werde. Diese Vorstellung taucht im Denken Guyers wieder auf – indem er zwischen dem äusseren Tun, dem Handeln und dem inneren Tun unterscheidet – und wird von Aebli zu einer einheitlichen Strukturtheorie von Handeln und Denken ausgebaut.

Guyers Wirkungen in der Lehrerbildung waren mannigfaltig und grösstenteils auch nachhaltig. Nach übereinstimmenden Aussagen einer Reihe von Zeitgenossen erfolgte die Ausbildung am Oberseminar unter Guyers Führung in einer freiheitlichen, auf Selbstverantwortung und Eigeninitiative basierenden Atmosphäre. Ausserdem führte Guyer neue didaktische Elemente – wie Anschauung, Lebens- und Alltagsbezug, authentische Erfahrung, Werkunterricht, Arbeitsschule, Gruppengespräch und Gruppenunterricht – ein, wodurch er die Lernkultur am Oberseminar wie auch in der Volksschule nachhaltig veränderte. An Stelle der alten Lern- und Drillschule, in der das Lehren einseitig von aussen nach innen begriffen wurde, trat nun ein Unterricht, der primär einem Lehren von innen nach aussen verpflichtet war. Guyer griff Kerschensteiners Gedanken auf und propagierte die Einrichtung von Werkstätten, Schulgärten, Laboratorien, Theater- und Zeichensälen in den Schulen, allerdings ohne den umgekehrten Weg zu vernachlässigen.

Ferner etablierte Guyer die Psychologie, insbesondere die Lernpsychologie, als bedeutende Grundlage für die Didaktik. Zudem nahm er pädagogisch-psychologisch-didaktische Analysen vor, die auch heute noch Gültigkeit haben bzw. zum Nachdenken anregen. Einige davon warten zudem immer noch auf ihre konkrete Umsetzung: Beispielsweise begründete Guyer, in welchen Phasen des Lernens die Schüler besonders stark auf Hilfe angewiesen sind, nämlich beim Heranziehen ihres Wissens zur Korrektur ihres ersten Tuns (Lernschritt 3) sowie beim

richtigen Üben (Lernschritt 5). Die Schulrealität zeigt aber beinahe durchwegs, dass das Üben vollständig dem Schüler überlassen wird.

Ausserdem engagierte der Seminardirektor Guyer bewusst äusserst kompetente und engagierten Lehrkräfte, die in seinem Sinne arbeiteten, wodurch sich sein Einfluss natürlich noch verstärkte. Übereinstimmend beschreibt eine ganze Reihe von Mitarbeitern und Schülern ihre Jahre am Oberseminar unter der Leitung Guyers – trotz gewisser Erschwerungen und problematischer äusserer Einflüsse – als eine äusserst aktive, fruchtbare Zeit, und zwar nicht nur für sie persönlich, sondern auch für die Lehrerbildung und das gesamte schulische Umfeld.

Wichtig ist auch Guyers Begründung für eine aus seiner Sicht anzustrebende Tertialisierung der Lehrerbildung. Dabei führte er nicht etwa standespolitische Argumente an, sondern setzte bei der enormen Bedeutung an, die Bildung und Erziehung der nachfolgenden Generation für die bestehende Gesellschaft haben würden. Aus diesem Grunde müssten die Lehrer in den Genuss der besten aller Ausbildungen kommen. Als weiterer wichtiger Punkt sind Guyers unablässige Bemühungen um ein Anheben des Berufsethos der angehenden Lehrerinnen und Lehrer zu erwähnen, indem er diese immer wieder zur Bescheidenheit und vor allem zu uneigennützigem Einsatz aufrief, in erster Linie für ihre Schüler und die Schule, aber auch für die Gemeinschaft als Ganzes.

Ein weiterer nachhaltiger Einfluss ging von Guyers Buch „Wie wir lernen“ aus, das während 15 Jahren verlegt und im Rahmen diverser Lehrerausbildungen eingesetzt wurde. Das Buch war stark praxisbezogen und hatte ein damals wie heute aktuelles Thema zum Inhalt: die psychologische Grundlegung des Lehrens und Lernens. Im Vergleich zu Guyers früherer Publikation „Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre“ – in der Guyers Begriffsverwendung teilweise recht eigenwillig und altmodisch anmutete – war „Wie wir lernen“ auf einem moderneren Stand und hatte zudem den Vorzug, dass es in Guyers Erziehungs- und Bildungslehre eingebettet war.

Zu Guyers Bedeutung im Hinblick auf die Pestalozziforschung ist Folgendes zu beachten: In Guyers Werk kommt deutlich zum Ausdruck, dass er einerseits aus Pestalozzis Gedankengut viele Anregungen schöpfte und dass er andererseits bestrebt war, Pestalozzis Gedankengut – gerade auch dank dieser persönlichen geistigen Bereicherung – einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Allerdings galt sein Anliegen weniger der wissenschaftlichen Erforschung von Pestalozzis Werk, obwohl sich Guyer sein ganzes Leben lang intensiv mit diesem bedeutenden Pädagogen befasste. Guyer kann daher nicht als Pestalozziforscher bezeichnet werden, wohl aber als ausgewiesener Pestalozzikenner.

Wenden wir uns nun der Frage nach Guyers Haltung gegenüber der so genannten „reformpädagogischen Bewegung“ zu. War Guyer selbst ein Reformpädagoge? Guyers Denken und pädagogisches Handeln wurde zum einen von der Praxis und zum andern vom aktuellen

pädagogischen Diskurs inspiriert. Guyer griff Probleme aus der Praxis auf und suchte vorbehaltlos nach Lösungen. Dabei setzte er sich mit sämtlichen Ansätzen auseinander, die eine Lösung versprachen, indem er diese Ansätze kritisch durchleuchtete. Seine Ansichten waren sachbezogen; seine Analysen waren differenziert und bezeugen, dass Guyer von keiner bestimmten Methode oder Pädagogik das alleinige Heil für die Schule erwartete. Er vertrat zum Beispiel keine einseitige „Pädagogik vom Kinde“ aus. So entspricht es denn auch seiner Grundhaltung, dass er seine pädagogischen Werke – allen voran seine „Erziehungs- und Bildungslehre“ und „Wie wir lernen“ – nicht als die Reform von Erziehung, Bildung und Schule verstanden wissen wollte, sondern als „Grundlagen“, als „Versuche“, als Anstoss zum selbständigen Denken. Deshalb ist Pädagogik im Sinne von Guyer entweder als stete Reformpädagogik<sup>200</sup> zu bezeichnen – oder aber Guyer war gar kein Reformpädagoge.

Als Nächstes sollen noch kurz gewisse Tendenzen bzw. Schwachstellen des Seminarlehrers und -direktors erörtert werden. Aus Guyers Jahresberichten am Oberseminar wurde ersichtlich, dass er den Ausbildungserfolg seiner Studentinnen und Studenten zunehmend negativer beurteilte. Parallel dazu wird berichtet – beispielsweise von Aebli und Voegeli, die ihm ja zeitweilig auch persönlich sehr nahe standen – dass sich Guyer immer mehr vom Lehrerkollegium zurückzog, was schliesslich in seinem unglaublich sang- und klanglosen Abgang nach 15 Jahren Tätigkeit als Direktor kulminierte. Ziehen wir nun die Fäden aus Guyers Zeit am Oberseminar zusammen, so lässt sich dieser Verlauf etwa folgendermassen erklären: Guyer hatte ein allzu idealistisches Studenten- und Lehrerbild, was dazu führte, dass er an „seine“ künftigen Lehrerinnen und Lehrer entsprechend hohe Anforderungen stellte. So klappten sein Wunschbild und das reale Bild, das sich ihm präsentierte, zunehmend auseinander, was bei ihm Frustration, Resignation und einen allmählichen Rückzug auslöste. Diese bedauerliche Entwicklung wurde noch verstärkt durch Guyers offensichtliche Tendenz, seine eigenen Unterrichtsvorbereitungen zu vernachlässigen. Dieses teils fehlende Umsetzen der von ihm propagierten erzieherischen, didaktischen und lernpsychologischen Grundsätze liess ihn unglaubwürdig erscheinen und hinterliess bei vielen Studentinnen und Studenten ein ungutes Gefühl – wie dies unter anderen Aebli und Voegeli schilderten. Sein stark ausgeprägter Idealismus dürfte Guyer letztlich zum Verhängnis geworden sein, denn vermutlich hinderte ihn dieser Charakterzug daran, seine Vorstellungen an die realen Umstände anpassen zu können. Dies hatte wiederum zur Folge, dass er an sich selbst, seinen Lehrerkollegen und an den Kandidatinnen und Kandidaten mehr und mehr zu zweifeln anfang, was ihn zwangsläufig in die Isolation führte. Mit dieser Entwicklung ging zudem seine zunehmende Verbitterung auf Grund der mangelnden Unterstützung der neuen Lehrerbildung von offizieller Seite einher. Auch in diesem Punkt war es Guyer offenbar nicht möglich, die reale Situation zu akzeptieren

<sup>200</sup> Vgl. dazu Oelkers (1996): „Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte“ (S. 15) sowie Böhm und Oelkers (1999): „Reformpädagogik kontrovers“.

und konstruktiv damit umzugehen.

Ein weiterer heikler Punkt in Guyers Biographie betrifft seine missglückte Kandidatur für die Pädagogikprofessur an der Universität Zürich. In diesem Fall stand ihm sein Alles-oder-Nichts-Denken im Wege: Er wollte den Lehrstuhl entweder alleine oder dann nicht innehaben – jedenfalls nicht neben und noch viel weniger unter seinem Mitkandidaten Weber. Welche Möglichkeiten hätten sich ihm eröffnet, wenn er die ihm angebotene Professur neben Weber angenommen hätte? Als Universitätsprofessor wäre ihm ein anderes Forum zur Verfügung gestanden, was ihm unmittelbar einen vermehrten Einfluss verschafft hätte. Als Seminardirektor kam ihm kantonale Bedeutung zu – als Universitätsprofessor dürfte er eine regionale, gesamtschweizerische oder sogar internationale Ausstrahlung erzielt haben. Schliesslich hatte er erfolgreich eine grundsätzlich neue Lehrerbildung aufgebaut; dank dieser Leistung, aber auch aufgrund seiner Publikationen und Reden, wäre ihm ein solches erweitertes Wirkungsfeld zugestanden.

Zwei Zitate seien hier abschliessend wiedergegeben, handelt es sich dabei doch um unübertroffene Beschreibungen von Guyers Persönlichkeit, dessen Werk und Wirken, aber auch des inneren und äusseren Spannungsfeld, in dem er lebte.

Ein nicht namentlich erwähnter Rektor des Mädchengymnasiums Basel äusserte sich hinsichtlich der Persönlichkeit Guyers wie folgt:

Ich weiss schon, dass es für die Behörden nicht so leicht ist, mit Herrn Dir. Guyer zusammen zu arbeiten und dass er seine scharfen Ecken und Kanten hat; aber ich bin anderseits überzeugt, dass es ein grosser Verlust für uns wäre, wenn er uns in diesem Augenblick verliesse; denn er hat nach meiner Meinung wirkliche Einsicht in die Probleme der Schule und der Lehrerbildung, ausserdem Mut und Energie, und er ist imstande, praktische organisatorische Vorschläge zu machen. All das aber scheint mir unserem Basler Schulwesen dringend Not zu tun. Es täte mir sehr leid, wenn alles das, was er angetrieben hat, nun nicht mehr mit der nämlichen Energie und Sachkenntnis zu Ende geführt würde. Ich frage mich deshalb, ob man sich nicht bemühen sollte, ihn zu halten. Man scheint ihn in Zürich einfach überrumpelt zu haben, und in der deprimierten Stimmung in der er ist, hat das seine Wirkung nicht verfehlt. Wenn nun aber von Basel aus die herzliche Bitte an ihn erginge, uns nicht im Stich zu lassen, so könnte ihn das vielleicht doch bewegen, den Zürchertraum nicht weiter zu verfolgen. Ich bin ja auch überzeugt, dass er nach einem Jahr Arbeit in Zürich von den dortigen Verhältnissen ebenfalls enttäuscht wäre, wie er es von den unsrigen ist. Es hängt dies zusammen mit seinem zuzusagen radikalen Idealismus, dem die Wirklichkeit nie wird entsprechen können. Aber dieser Idealismus ist es ja auch, der ihm seine Stosskraft und die Unbedingtheit der Forderung gibt. (StABS 6.5)

Und Guyers berühmter Schüler Aebli schreibt über dessen Vermächtnis und Absichten sowie über den Wesenskern seines Werks in eindrucklicher Weise:

Anfeindungen blieben ihm und der Schule nicht erspart. Daran war Menschliches und Allzumenschliches beteiligt. Aber zum Teil warf man Guyers Schule auch Dinge vor, die den Wandlungen der Zeit und des Zeitgeistes mehr als irgendeinem andern zuzuschreiben sind. Das lebendige ideelle Erbe, aus dem heraus die Zürcher Volksschule gross geworden ist, die aufklärerische Begeisterung und der Glaube an die Notwendigkeit und Möglichkeit der Menschenbildung haben vielerorts einer müden Resignation Platz gemacht, die ihre Schwäche mit dem Mantel eines inhaltsleeren Intellektualismus und Aesthetizismus kaum verhüllt. Auf diesem geistigen Hintergrund ist es eine schwere Aufgabe, junge Menschen für die demokratische und zutiefst soziale Idee der Volksschule zu begeistern und ihnen das Bewusstsein einer erzieherischen Sendung zu geben, aus der heraus sie gerne in den Dienst von Gemeinde und Staat treten und ihnen auch die Treue halten. Walter Guyer hat dies am eigenen Leibe erfahren und erlitten. Sein Werk aber wird immer bezeugen, dass er um die Quellen wusste, aus denen

allein die Bäche demokratischen und menschenwürdigen Lebens in Staat und Gemeinschaft fließen. Mögen diese Kräfte ihn selber jung erhalten und mögen die Zürcher Schulen nie vergessen, was ihnen Walter Guyer als die Quelle ihrer Kraft und ihres lebendigen Wirkens gezeigt hat! (Aebli, 1962, S. 976).

Diese beiden Meinungen zeigen, dass wir aus Guyers Leben und Werk auf mehreren Ebenen vieles lernen können.

Die Auseinandersetzung mit Guyers Lebenswerk hat auch mir persönlich in verschiedener Hinsicht viel Anregung gebracht. Insbesondere ist mir klar geworden, dass wir nichts dringender tun sollten, als der Erziehung grössere Aufmerksamkeit und Bedeutung beizumessen. Nietzsche soll einmal gesagt haben: „Es wird eine Zeit kommen, in der man nur noch von Erziehung spricht“. Guyer arbeitete ein Leben lang genau auf dieses Ziel hin; unermüdlich versuchte er bei den Erziehern ein Bewusstsein für ihre Aufgabe aufzubauen und ihnen das Bedürfnis des Kindes nach einem Gegenüber, welches Verantwortung übernimmt, aufzuzeigen. Und dieses Bedürfnis ist bis heute das Gleiche geblieben. Betrachtet man jedoch den heutigen Betrieb an den Lehrerbildungsstätten – ironischerweise entsprechen sie in ihren Grundzügen durchaus Guyers Ideal – mit seinen unzähligen „Modulen“, „Standards“ und „Creditpoints“, seiner Vernetzung mit Intra- und Internet und seiner Flut von Fachbegriffen, so muss man sich ernsthaft fragen: Wo bleibt da das Kind, die Schülerin, der Schüler? Wer lernt noch – vor lauter „Interaktion“, „Kommunikation“ und „Metakommunikation“ –, wie man an den heranwachsenden Menschen herantritt, wie man mit einem Kind spricht? Wer weiss – vor lauter Theorien über „Individualisierung“, „Differenzierung“ und „integrierter Förderung ohne Stigmatisierung“ – überhaupt noch, wie man das Kind in seiner Eigenart erfasst? Wer lernt noch, in seiner Tätigkeit als Lehrerin und Lehrer die richtigen Prioritäten zu setzen und die zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen bestehende Hierarchie einzuhalten? Wer hat noch Zeit, um sich darüber Gedanken zu machen, was ein Kind – oder besser gesagt, was *jedes* Kind braucht? Wieviel einfacher ist es doch, wenn wir mit Bezug auf unsere Schülerinnen und Schüler von Partnerschaft und Gleichheit sprechen – dann können wir sie nämlich ihrem Schicksal überlassen. Liest man die Artikel in den aktuellen Lehrerzeitschriften, Lehrerbildungszeitschriften und Pädagogischen Hochschulzeitungen<sup>201</sup>, so findet man unmissverständlich die Bestätigung für eine bedenkliche Tatsache: Da ist jemand auf der Strecke geblieben – es sind unsere Kinder, es ist die heranwachsende Generation, die in einem erschreckenden Masse orientierungslos dasteht. Deshalb verstehe ich diese Abhandlung auch als Aufruf an alle, die in der Erziehung und Bildung tätig sind, sich ihre Verantwortung vermehrt bewusst zu machen.

---

<sup>201</sup> Der Autor blätterte beim Schreiben dieser Zeilen einige Lehrerzeitschriften, Lehrerbildungszeitschriften und Pädagogische Hochschul-Zeitungen durch.

# Quellenverzeichnis

## Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1961). *Grundformen des Lehrens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode*. Stuttgart: Klett.
- Aebli, H. (1962). Zum 70. Geburtstag von Walter Guyer. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 107. Jahrgang, Nr. 34, 24. August, 975–976.
- Aebli, H. (1972). Walter Guyers Erziehungslehre. Zum 80. Geburtstag. *Neue Zürcher Zeitung*, Morgenausgabe Nr. 399, 28. August.
- Aebli, H. (1992). Hans Aebli, 1923-1990. Sonderdruck aus: E. G. Wehner (Hrsg.), *Psychologie in Selbstdarstellungen*. Bd. 3, 9-31. Bern: Huber.
- Aebli, H. (1993). *Denken: das Ordnen des Tuns* (Bd. 1, 2. Aufl., 1. Aufl. 1980). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H. (1994). *Denken: das Ordnen des Tuns* (Bd. 2, 2. Aufl., 1. Aufl. 1981). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Autenrieth-Gander, H. (1966). ... und eine Stellungnahme. *Neue Zürcher Zeitung*, 20.9., Nr. 3958, Morgenausgabe Blatt 4.
- Badertscher, H. & Grunder, H. (Hrsg.). (1997). *Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert*. Bern: Paul Haupt.
- Böhm, W. (2000). *Wörterbuch der Pädagogik* (15. Aufl.). Stuttgart: Kröner.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung*. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie, der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. 4., vollst. neu bearbeitete Aufl.. München: E. Reinhardt.
- Bundi, M. (1996). *Bedrohung, Anpassung und Widerstand. Die Grenzregion Graubünden (1933-1946)*. Chur: Verlag Bündner Monatsblatt/Desertina AG.
- Criblez, L. (1993). *Zwischen Pädagogik und Politik: Bildung und Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz zwischen Krise und Krieg (1930-1945)*. Bern: Lang.
- Der Landbote. (1962). *Zum Rücktritt von Stadtrat Emil Frei*. Nr. 88, 14.4., S. 9.
- Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Übers. Erich Hylla, Hrsg. Jürgen Oelkers (Nachdr. der 3. Aufl. von 1964. Braunschweig: Westermann.). Weinheim: Beltz.
- Esslinger Plan, (1949). *Lehrerbildung für Württemberg-Baden. Bericht der internationalen Arbeitsgemeinschaft in Esslingen/Neckar 1949*. Stuttgart: Klett.

- Evangelisches Lehrerseminar Zürich, (1942). *Jahresbericht 1941-42*. Zürich: Evangelisches Lehrerseminar.
- Evangelisches Lehrerseminar Zürich, (1943). *Seminarblatt*. Februar, No. 24. Zürich: Evangelisches Lehrerseminar.
- Freitag, W. (1924). *Die methodischen Probleme der Pädagogik*. Leipzig: Verlag von O. R. Reisland.
- Freitag, W. (1931). *Professor Dr. Gotthold F. Lipps, 6. August 1865 bis 9. März 1931*. Archiv der Universität Zürich.
- Fuchs, M. (2000). *Hans Aebli als Pädagoge. Die pädagogische Grundschrift im Denken Hans Aebli: Darstellung, Entstehung, Wirkung*. Dissertation. Bern: Philosophisch-historische Fakultät der Universität Bern.
- Fuchs, M. (2002). *Hans Aebli – zwischen Psychologie und Pädagogik*. Aarau: Sauerländer.
- GEHRIG, H. (1980a). Walter Guyer zum Gedenken. *Neue Zürcher Zeitung*, Nr. 109, 12. Mai, S. 27.
- Gehrig, H. (1980b). Walter Guyer 1892-1980. Leben und Werk, Versuch einer ersten Würdigung. *Schweizerische Lehrerzeitung*, Nr. 38, 18. 9., 1431–1435.
- Gehrig, H. (1988). Von der traditionellen zur neuen Lehrerbildung in den dreissiger Jahren: Guyer und Schohaus. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 10. Jahrgang, 1/88, 106–133.
- Gehrig, H. (1999). *Lehrerbildung im Wandel. Reden und Aufsätze*. Zürich: Pestalozzianum-Verlag.
- Grunder, H.-U. (1993). *Seminarreform und Reformpädagogik*. Bern: Lang.
- Grunder, H.-U. (1997). Einleitung. In H. Badertscher & H.-U. Grunder (Hrsg.), *Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert* (S. 9-16). Bern: Haupt.
- Guyer, W. (1918). Zur Lehrerbildung. *Schweizerische Lehrerzeitung*, Nr. 23, vom 8. Juni, 187-188.
- Guyer, W. (1920). *Das Tonerlebnis. Eine psychologische Studie auf Grund von Versuchen*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät I der Universität Zürich. Begutachtet von Herrn Prof. Dr. G. F. Lipps. Zürich: Leemann & Co.
- Guyer, W. (1922u). Zur Lehrerbildung. *Schweizerische Lehrerzeitung*, No. 25, 242-243.
- Guyer, W. (1923). Zur Psychologie des freien Aufsatzes. *Schweizerische Lehrerzeitung*, Nr. 26, 30. Juni, 229-220.
- Guyer, W. (1924). Der Frageschock beim Schüler. In *Schweizerische Lehrerzeitung*, Nr. 2, S. 10-11.
- Guyer, W. (1925). Lehrform des Lehrers und Arbeitsform des Schülers. *Schweizerische Leh-*

*erzeitung*, No. 10, S. 77 – 79.

- Guyer, W. (1926). *Pestalozzi: Eine Selbstschau*. Zürich: Verein für die Verbreitung guter Schriften.
- Guyer, W. (1929). Lesen – und Erklären? In *Schweizerische Lehrerzeitung*, Nr. 2, S. 439-441.
- Guyer, W. (1932). *Pestalozzi*. Frauenfeld: Huber & Co.
- Guyer, W. (1934a). Demokratie, Schule und Erziehung. Vortrag, gehalten auf Einladung des Vereins ehemaliger Schüler des Seminars Küsnacht, am 4. November 1933 in Zürich. *Kleine Schriften des Schweizerischen Lehrervereins*, Nr. 12.
- Guyer, W. (1934b). *Unsere schweizerische Schule. Ihr Geist – Ihr Standort – Ihre nationale Aufgabe*. Frauenfeld: Huber & Co.
- Guyer, W. (Hrsg.). (1936). *Erziehungsgedanke und Bildungswesen in der Schweiz*. Frauenfeld: Huber & Co.
- Guyer, W. (1939). *Du Volk und deine Schule. Ein Gespräch über Erziehung im Angesicht des Vaterlandes*. Frauenfeld: Huber & Co.
- Guyer, W. (1943). *Ansprache zur Eröffnung des zürcherischen Oberseminars*. In: Zur Eröffnung des Zürcherischen Oberseminars, Ansprachen von K. Hafner und W. Guyer. Pestalozzianum Zürich.
- Guyer, W. (1946). Wege zu Pestalozzi. *Erziehung und Schule*. Heft 10. Zürich: Zwingli-Verlag.
- Guyer, W. (1949). *Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre*. Zürich: S. Hirzel.
- Guyer, W. (1964). *Wie wir lernen. Versuch einer Grundlegung* (4., unveränderte Aufl., 1. Aufl. 1952.). Erlenbach-Zürich: Eugen Rentsch.
- Guyer, W. (1966). Die Partei der politisch gleichberechtigten Frau. *Neue Zürcher Zeitung* vom 20. Sept., Nr. 3958, Morgenausgabe Blatt 4.
- Guyer, W. (1972). *Kleinjogg. Der Zürcher Bauer*. Erlenbach-Zürich: E. Rentsch.
- Guyer, W. (1975). *Pestalozzi – aktueller denn je*. Zürich: Orell Füssli.
- Hafner, K. (1943). *Ansprache zur Eröffnung des zürcherischen Oberseminars*. In: Zur Eröffnung des Zürcherischen Oberseminars, Ansprachen von K. Hafner und W. Guyer. Pestalozzianum Zürich.
- Holdener, W. (1978). Politische Bildung nach 1918. In H. Moser, F. Kost & W. Holdener, *Zur Geschichte der Politischen Bildung in der Schweiz* (S. 91-150). Stuttgart: Metzler.
- Honegger, R. (1932). Das Lebenswerk von G. F. Lipps. In *Archiv für die gesamte Psychologie*, Bd. 84, S. 304-329. Leipzig: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Id. (1966). *Zur Lehrerbildung im Kanton Zürich. Fruchtbare Oberseminar*. Zürich: Neue Zürcher Zeitung, Morgenausgabe Blatt 4, Nr. 155.
- Im Hof, Ulrich (2001). *Geschichte der Schweiz* (7. erweiterte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.



- K. Gy. (1968). *Wie wir lernen*. Zürich: Neue Zürcher Zeitung, 10. Juli.
- Kesselring, T. (1988). *Jean Piaget*. Orig. Ausg. München: C. H. Beck.
- Kleinert, H., Stucki, H., Dottrens, R., Günther, C., Schmid, P., Schohaus, W., Simmen, M. & Stettbacher, H.(Hrsg.). (1950). *Lexikon der Pädagogik*. Bd. 1. Bern: A. Francke AG.
- Kleinert, H., Stucki, H., Dottrens, R., Günther, C., Schmid, P., Schohaus, W., Simmen, M. & Stettbacher, H.(Hrsg.). (1951). *Lexikon der Pädagogik*. Bd. 2. Bern: A. Francke AG.
- Kleinert, H., Stucki, H., Dottrens, R., Günther, C., Schmid, P., Schohaus, W., Simmen, M. & Stettbacher, H.(Hrsg.). (1952). *Lexikon der Pädagogik*. Bd. 3. Bern: A. Francke AG.
- Kost, F. (1978). Politische Bildung zwischen 1848 und 1918. In H. Moser, F. Kost & W. Holdener, *Zur Geschichte der Politischen Bildung in der Schweiz* (31-90). Stuttgart: Metzler.
- Lipps, G. F. (1911). *Eine Berufung*. In Berliner Tagblatt, 16. Sept.
- Lipps, G. F. (1919). *Das Problem der Willensfreiheit*. Volkshochschulvorträge. 2. veränderte Aufl. Leipzig: Verlag von B. G. Teubner.
- Lipps, G. F. (1931). *Das Wirken auf Grund des Geisteslebens und des Naturgeschehens*. Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth.
- Lochner, R. (1963). *Deutsche Erziehungswissenschaft*. Meisenheim am Glan: Verlag Anton Hain.
- Metz, P. (1995). Pluralismus – Pädagogische Strömungen der Nachkriegszeit. In U. Lattmann & P. Metz, *Bilden und Erziehen*, (S. 251-274). Aarau: Sauerländer.
- Miller, G. A., Galanter, E. & Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston. (Deutsch: Strategien des Handelns. Stuttgart: Klett, 1973.)
- Monod, J. (1996). *Zufall und Notwendigkeit: philosophische Fragen der modernen Biologie*. 1. Aufl. 1970 unter dem Titel „Le hazard et la nécessité“. München: Piper.
- Moser, H. (1978). Politische Bildung bis 1848. In H. Moser, F. Kost & W. Holdener, *Zur Geschichte der Politischen Bildung in der Schweiz* (S. 3-30). Stuttgart: Metzler.
- Moser, H., Kost, F. & Holdener, W. (1978). *Zur Geschichte der Politischen Bildung in der Schweiz*. Stuttgart: Metzler.
- Müller, F. (Hrsg.) (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Bericht der Expertenkommission „Lehrerbildung von morgen“ im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Hitzkirch: Comenius Verlag.
- Murawski, H. (1957). *Geologisches Wörterbuch*. 7. Aufl. Stuttgart: F. Enke Verlag.
- Oberseminar, (1944). *Jahresbericht 1943/44*. Zürich: Oberseminar des Kantons Zürich.
- Oberseminar, (1945). *Jahresbericht 1944/45*. Zürich: Oberseminar des Kantons Zürich.
- Oberseminar, (1947). *Jahresbericht 1946/47*. Zürich: Oberseminar des Kantons Zürich.

- Oberseminar, (1949). *Jahresbericht 1948/49*. Zürich: Oberseminar des Kantons Zürich.
- Oberseminar, (1950). *Jahresbericht 1949/50*. Zürich: Oberseminar des Kantons Zürich.
- Oberseminar, (1951). *Jahresbericht 1950/51*. Zürich: Oberseminar des Kantons Zürich.
- Oberseminar, (1953). *Jahresbericht 1952/53*. Zürich: Oberseminar des Kantons Zürich.
- Oberseminar, (1954). *Jahresbericht 1953/54*. Zürich: Oberseminar des Kantons Zürich.
- Oberseminar, (1955). *Jahresbericht 1954/55*. Zürich: Oberseminar des Kantons Zürich.
- Oberseminar, (1957). *Jahresbericht 1956/57*. Zürich: Oberseminar des Kantons Zürich.
- Oberseminar, (1981). *Jahresbericht 1980/81*. Zürich: Oberseminar des Kantons Zürich.
- Oelkers, J. (Hrsg.). (1999). *Reformpädagogik kontrovers*. 2. unveränderte Aufl. Würzburg: ERGON-Verlag.
- Prechtel, P. & Burkard, F.-P. (1999). *Metzler-Philosophie-Lexikon* (2., überarb. u. aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- Rousseau, J.-J. (1989). *Emil oder über die Erziehung*. 9. unveränderte Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schmid-Ammann, P. (1980). Walter Guyer, Alt-Direktor des kantonalen Oberseminars, zum Gedenken. In: «Zürichsee-Zeitung», 9. Mai.
- Schmid, C. (1982). *Das Seminar Küsnacht. Seine Geschichte von 1832-1982*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Schweizerische Lehrerzeitung. (1938). *Artikel zum 61. Geburtstag von H. Stettbacher*. 22. Juli.
- Schweizerische Lehrerzeitung. (1955). *Die Lehrerbildung*. Februar. S. 215-216.
- Semon, R. (1904). *Die Mneme als erhaltendes Prinzip im Wechsel des organischen Geschehens*. Leipzig: Verlag von Wilhelm Engelmann.
- Stettbacher, H. (1918). *Die Eigenart des didaktischen Gestaltens*. Zürich: Art. Institut Orell Füssli.
- Stettbacher, H. (1923). *Die Eignung zum Lehramt*. Zürich: Separat-Abdruck aus der „Schweiz. Lehrer-Zeitung“.
- Vögeli, W. (1981). Oberseminar des Kantons Zürich 1943-1981. In *Jahresbericht 1980/81 des Oberseminars*. 7-42. Zürich: Direktion des Oberseminars.
- Wehrli, M. (1973). Ein Wegbereiter der modernen Germanistik. In *Neue Zürcher Zeitung*, Montag, 21. Mai, S. 31.

## Unveröffentlichte Quellen mit Autorenangaben

- Aebli, H. (1950u). *Brief an Direktor Guyer*. 8.3. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Aebli, H. (1990u). *Autobiographische Skizze*. Unveröffentlichter, nicht autorisierter Text, aufgeschrieben nach Diktat. Persönlicher Nachlass Frau V. Aebli.
- Assenmacher, B. (1955u). *Brief an Direktor Guyer*. 18.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Bächtold, J. M. (1978u). *Brief an Walter*. 13.5. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz ab 1960.
- Boesch, P. (1942u). *Brief an W. Guyer*. 21.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1940–1942.
- Bräm, H. (1960u). *Brief an W. Guyer*. 1.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Brauch, K. (1954u). *Brief an Herr Guyer*. 31.12. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Brezinka, W. (1977u). *Brief an Walter Guyer*. 24. 5. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Brezinka, W. (2000u). *Brief an Walter Müller*. 19. 10. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner Dissertation über W. Guyer.
- De Boor, H. (1944u1). *Brief an W. Guyer*. 17.10. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- De Boor, H. (1944u2). *Brief an W. Guyer*. 20.10. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Dekanat der Philosophischen Fakultät (1950u). *Brief an Dr. Walter Furrer*, Kempththal. 29.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Erziehungsdirektion, (1949u1). *Brief an W. Guyer*. 18.3. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Erziehungsdirektion, (1949u2). *Brief und Aktennotiz an W. Guyer*. 25.3. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Flitner, W. (1955u). *Brief an W. Guyer*. 24.2. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Flitner, W. (1973u). *Brief an Herr Guyer*. 3.1. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Furrer, W. (1949u1). *Brief*. 16.4. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Furrer, W. (1949u2). *Brief*. 8.5. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz

1943 bis 1959.

- Furrer, W. (1950u1). *Brief an das Dekanat der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich*. 1.7. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Gaupp, A. (1955u). *Brief an Dr. Guyer*. 25.7. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Geheeb, P. (1961u). *Brief an Walter Guyer*. 23.1. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Gehrig, H. (1972u). *Zum 80. Geburtstag von Prof. Dr. Walter Guyer*. Rede anlässlich der Geburtstagsfeier im Zürcher Oberseminar. Typoskript. Zürich: PHZH-Archiv.
- Gunzinger, E. (1935u). *Brief an W. Guyer*. 12.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Guyer, W. (1922u). Brief an den sehr geehrten Herr Dr. 30. September. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Guyer, W. (1923u). *Brief an den Erziehungsrat des Kantons Zürich*. 1. Sept. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Guyer, W. (1927u). *Brief an H. Gwalter, Vorsteherin der Haushaltungsschule Zürich*. 6. Mai. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Guyer, W. (1932u1). *Brief an Lehrer Schlegel*. 16. Nov. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Guyer, W. (1932u2). *Brief an das Erziehungsdepartement des Kts. St. Gallen*. 11. Dez. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Guyer, W. (1932u3). *Brief an die Redaktion der Schweizerischen Lehrerzeitung*. 9. 12. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Guyer, W. (1932u4). *Brief an die tit. Redaktion (Name ungenannt)*. 13. 12. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Guyer, W. (1933u1). *Brief an Professor Dr. Stettbacher*. 11.1. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Guyer, W. (1933u2). *Brief an das Erziehungsdepartement des Kts. St. Gallen*. 21.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Guyer, W. (1933u3). *Brief an das Erziehungsdepartement des Kts. St. Gallen*. 21.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Guyer, W. (1933u4). *Brief an Ed. Korrodi, Redaktor der N. Z. Z.* 24.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Guyer, W. (1933u5) *Brief an Hanselmann*. 20.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Guyer, W. (1933u6). *Brief an Dr. W. Thürler, Präsident der staatl. Schulsynode des Kts. Ba-*

- sel-Stadt*. 4.12.33. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Guyer, W. (1933u7). *Brief an den Vorsteher Hofstetter, Erziehungsanstalt Ober-Uzwil*. 7.12. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Guyer, W. (1933u8). *Brief an Fräulein H. Gerhard*. 10.12. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Guyer, W. (1933u9). *Brief an Prof. Dr. Hanselmann*. 4.12. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Guyer, W. (1933u10). *Brief an A. Peter*. 5.12. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Guyer, W. (1933u11). *Brief an Prof. Dr. Ed. Spranger*. 28.4. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Guyer, W. (1933u12). *Brief an Dr. Klinke*. 11.2. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Guyer, W. (1933u13). *Brief an Ernst und Frau Briner*. 26.10. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Guyer, W. (1933u14). *Brief an Bärbel*. 7.7. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Guyer, W. (1933u15). *Brief an W. Schmid*. 15.7. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Guyer, W. (1933u16). *Brief an Verlag Huber, z. H. von H. Vetter*. 22.11. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Guyer, W. (1933u17). *Brief an H. Schälchlin*. 27.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Guyer, W. (1934u1). *Brief an Direktor Schälchlin, Seminar Küssnacht*. 11.3. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Guyer, W. (1934u2). *Brief an E. Korrodi, Redaktion der N. Z. Z.* 11.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Guyer, W. (1934u3). *Brief an H. Vetter*. 22.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Guyer, W. (1934u4). *Brief an Bundesrat Minger*. 18.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Guyer, W. (1934u5). *Brief an W. Türler*. 18.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Guyer, W. (1934u6). *Brief an Erziehungsrat und Nationalratspräsident J. Huber*. 3.12. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Guyer, W. (1934u7). *Brief an Prof. Dr. Boesch*. 20.9. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guy-

er, allg. Korrespondenz bis 1939.

Guyer, W. (1934u8). *Brief an H. Vetter*. 1.4. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.

Guyer, W. (1934u9). *Brief an H. Vetter*. 29.5. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.

Guyer, W. (1934u10). *Brief an Paul Geheeb*. 31.3. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.

Guyer, W. (1934u11). *Brief an Ernst Briner*. 21.1. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.

Guyer, W. (1935u1). *Brief an E. Bosshard*. 24.1. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.

Guyer, W. (1935u2). *Brief an E. Korrodi*. 29.10. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.

Guyer, W. (1935u3). *Brief an Schälchlin, Küsnacht*. 5.12. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.

Guyer, W. (1935u4). *Brief an Grands Magasins Jelmoli*. 15.12. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.

Guyer, W. (1935u5). *Brief an G. Duttweiler*. 30. 9. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.

Guyer, W. (1935u6). *Brief an Dr. Schohaus*. 11.7. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.

Guyer, W. (1936u1). *Brief an Prof. Dr. Luchsinger, Präsident der Primarschulkommission St. Gallen*. 24.2. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.

Guyer, W. (1936u2). *Brief an J.V. Morger, Präsident des Schulrates Rorschach*. 3.3. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.

Guyer, W. (1936u3). *Brief an U. Wille*. 15.1. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.

Guyer, W. (1940u). *Artikel für das St. Galler Tagblatt*. 11.3. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1940 – 42.

Guyer, W. (1943u). *Brief an Schulinspektor Grauwiller*. 2.4. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.

Guyer, W. (1944u1). *Brief an Erziehungsrat A. Brunner*. 2.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.

Guyer, W. (1944u2). *Brief an H. de Boor, Dekan der phil. Fakultät I, Bern*. 18.10. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.

Guyer, W. (1944u3). *Brief an die Erziehungsdirektion des Kantons Zürich*. 11.12. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.

- Guyer, W. (1945u1). *Exposé zum Thema „Staatsbürgerliche Erziehung durch die Schule“ zuhanden der Subkommission „Schule“ der Kommission für staatsbürgerliche Erziehung des Kantons Zürich*. Anhang zum Protokoll 1945u, vom 23.3. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Guyer, W. (1945u2). *Brief an den Präsidenten des Vorstandes der Vereinigung „Kinderdorf Pestalozzi“*. 13.9. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Guyer, W. (1945u3). *Brief an den Präsidenten der Pestalozzigesellschaft*. 28.10. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Guyer, W. (1948u1). *Brief an Regierungsrat Dr. h.c.H. Streuli*. 7.1. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Guyer, W. (1948u2). *Brief an Dir. Zeller, Evangelisches Seminar Unterstrass*. 8.12. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Guyer, W. (1949u1). *Brief an Regierungsrat Dr. R. Briner*. 11.2. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Guyer, W. (1949u2). *Brief an Regierungsrat Dr. R. Briner*. 22.3. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Guyer, W. (1949u3). *Aufschrieb „Zum Gang der Dinge in der Besetzung der Pädagogikprofessur“ und zugehörige Notizen*. März. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Guyer, W. (1950u). *Brief an die Redaktion der „Tat“*. 16.11. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Guyer, W. (1951u). *Brief an E. Spranger*. 13.12. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Guyer, W. (1952u1). *Brief an den Stadtschulrat für Wien*. 17.3. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Guyer, W. (1952u2). *Brief an Fräulein Bader*. 2.5. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Guyer, W. (1953u). *Brief an Dr. Carl Schietzel*. 11.8. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Guyer, W. (1954u1). *Brief an Rektor Paul Gessler, Basel*. 1.4. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Guyer, W. (1954u2). *Brief an C. G. Jung*. 26.11. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Guyer, W. (1954u3). *Brief „Lieber Hans“*. 12.2. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Guyer, W. (1957u). *Brief an den sehr verehrten Herrn Kollege*. 12.7. Berlin: Deutsches Institut, Nachlass R. Lochner, Archivschachtel 30, Faszikel 1.

- Guyer, W. (1958u1). *Brief an Prof. Dr. S. Ucko, Israel*. 14.8. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Guyer, W. (1958u2). *Brief an Karl*. 16.4. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Guyer, W. (1958u3). *Brief an Marius*. 29.12. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Guyer, W. (1960u). *Brief an Heinrich Roth*. 17.11. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Guyer, W. (1961u1). *Brief an Paul Geheeb*. 25.1. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Guyer, W. (1961u2). *Brief an Herr Roth*. 2.8. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Guyer, W. (1962u1). *Brief an Rodolfo Olgiati*. 27.5. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz ab 1960.
- Guyer, W. (1962u2). *Brief an Professor Flitner*. 19.7. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Guyer, W. (1963u). *Brief an H. Aebli*. 17.7. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Guyer, W. (1964u1). *Brief an H. Wenke*. Brief ohne Absenderdatum. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz ab 1960.
- Guyer, W. (1964u2). *Brief an Herr Neidhart*. 7.4. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner Diss. Walter Guyer.
- Guyer, W. (1965u1). *Brief an Prof. Brezinka*. 20.12. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Guyer, W. (1965u2). *Brief an Bärbel Inhelder*. 29.9. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Guyer, W. (1966u1). *Brief an A. Kägi, N. Z. Z.* 6.1. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz ab 1960.
- Guyer, W. (1966u2). *Brief an Fräulein Dr. Stettbacher*. 13.2. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Guyer, W. (1966u3). *Brief an Peter Zimmermann, N. Z. Z.* 25.10. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz ab 1960.
- Guyer, W. (1966u4). *Brief an M. Meier*. 22.3. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz ab 1960.
- Guyer, W. (1966u5). *Brief an Emil Frei*. 22.9. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz ab 1960.
- Guyer, W. (1966u6). *Brief an Clara Wyderko-Fischer*. 29.7. Zürich: Pestalozzianum, Nach-



- lass Guyer, allg. Korrespondenz ab 1960.
- Guyer, W. (1967u). *Brief an Prof. Dr. A. Hauser*. 10.2. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz ab 1960.
- Guyer, W. (1968u). *Brief an Heinrich Roth*. 6.3. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Guyer, W. (1972u1). *Brief an Hans Aebli*. 3.5. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Guyer, W. (1972u2). *Einige Lebensdaten zu meinem 80igsten*. Typoskript geschrieben zu Händen von Hans Gehrig. 25. 7. Kopie. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner Diss. Walter Guyer.
- Guyer, W. (1972u3). *Brief an Bärbel Inhelder*. 13.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Guyer, W. (1972u4). *Brief an Werner Schmid*. 11.12. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz ab 1960.
- Guyer, W. (1972u5). *Brief an Paul Schmid-Ammann*. 18.5. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz ab 1960.
- Guyer, W. (1974u1). *Brief an Heinrich Roth (BRD)*. 28.2. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Guyer, W. (1974u2). *Brief an Herr Neidhard*. 24.4. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner Diss. Walter Guyer.
- Guyer, W. (1975u1). *Brief an Herr Müller*. 1.12. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz ab 1960.
- Guyer, W. (1975u2). *Brief an Georg*. 8.12. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz ab 1960.
- Guyer, W. (1976u1). *Brief an Emanuel Dejung*. 11.4. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz ab 1960.
- Guyer, W. (1976u2). *Brief an Hans Aebli*. 18.3. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Guyer, W. (1976u3). *Brief an Heinrich Roth*. 5.3. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Guyer, W. (1976u4). *Brief an Heinrich Roth*. 28.7. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Hanselmann, H. (1933u). *Brief an W. Guyer*. 20.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Holfelder, A. (1957u). *Brief an Professor Guyer*. 8.10. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Holfelder, A. (1960u). *Brief an Walter Guyer*. 15.12. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guy-

er, allg. Korrespondenz ab 1960.

Holfelder, A. (1961u). *Brief an Walter Guyer*. 19.1. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz ab 1960.

Honegger, R. (1962u). *Brief an Walter Guyer*. 27.8. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz ab 1960.

Huber, W. S. (1942u). *Brief an W. Guyer*. 21.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1940–1942.

Hunziker, F. (1942u). *Brief an W. Guyer*. 21.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1940–1942.

Im Hof, U. (1971u). *Brief an den Herr Direktor*. 13.7. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.

Im Hof, U. (1973u). *Brief an den Herr Direktor*. 14.10. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.

Im Hof, W. (1941u). *Sehr geehrter Herr Professor*. 6. 1. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.

Inhelder, B. (1932u). *Brief an den lieben Herr Doktor*. 3.5. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.

Jaspers, K. (1967u). *Brief an Herr Guyer*. 25.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.

Job, Direktor der Radio-Genossenschaft in Zürich. (1934u). *Brief an W. Guyer*. 23.8. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.

Kandidaten des Lehrerseminars Basel. (1942u). *Brief an Regierungsrat Dr. C. Miville, Vorsteher des Erziehungsdepartements Basel*. 10.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1940–1942.

Kauth, F. (1954u). *Brief an Walter Guyer*. 15.9. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.

Klinke, W. (1922u). *Brief an Walter Guyer*. 30.9. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.

Klinke, W. (1955u). *Brief an W. Guyer*. 1.1. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.

Koller, W. (1975u). *Brief an W. Guyer*. 19.10. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz ab 1960.

Kunz, E. (1949u). *Brief an Direktor Guyer*. 20.2. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.

Lauffer, P. u. B. (1956u). *Brief an den Herr Direktor*. 5.11. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.

Leemann-Guyer, S. (1966u). *Brief an W. Müller*. 25. Mai. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass

- Guyer, Ordner Diss. Walter Guyer.
- Lehrerin. (1942u). *Brief an W. Guyer*. 31.5. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1940–1942.
- Lehrerschaft der Übungsschule. (1942u). *Brief an Seminardirektor Dr. W. Guyer*. 10.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1940–1942.
- Lochner, R. (1966u). *Brief an den sehr verehrten, lieben Herr Kollegen*. 18.1. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Maisch, K. (1963u). *Brief an Herr Guyer*. 8.7. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz ab 1960.
- Messikommer, R. (1957u). *Brief an den Herrn Direktor*. 23.1. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Meyer, Bundesrat, (1934u). *Brief an W. Guyer*. 30.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Mittelschullehrer, (1946u). *Brief an W. Guyer*. 11.8. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Miville, C. (1942u). *Brief an die Lehramtskandidaten und Lehramtskandidatinnen des Kantonalen Lehrerseminars*. 12.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1940–1942.
- Müller, W. (1942u). *Brief an W. Guyer*. 9.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1940–1942.
- Nohl, H. (1946u). *Brief an Prof. Dr. Guyer*. 6.5. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Odenbach, K. (1968u). *Brief an Walter Guyer*. 26.7. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz ab 1960.
- Peter, A. (1934u1). *Brief an W. Guyer*. 4.3. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Peter, A. (1934u2). *Brief an den lieben Gesinnungsfreund*. 22.3. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Peter, A. (1935u). *Brief an den lieben Gesinnungsfreund*. 27.9. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Redaktion Schweizer Erziehungs-Rundschau. (1928u). *Brief an W. Guyer*. 6. Sept. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Redaktion Zürichsee-Zeitung. (1942u). *Brief an W. Guyer*. 20.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1940–1942.
- Regierungsrat des Kantons Zürich. (1942u). *Mitteilung an W. Guyer*. 18.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1940–1942.
- Rentsch, S. (1966u). *Brief an W. Guyer*. 7.3. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg.

Korrespondenz ab 1960.

- Riedel, J. (1955u1). *Brief an Walter Guyer*. 13.5. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Riedel, J. (1955u2). *Brief an Prof. Dr. Guyer*. 23.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Riedel, J. (1955u3). *Brief an Prof. Dr. Guyer*. 21.7. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Riedel, J. (1956u1). *Brief an Prof. Dr. Guyer*. 27.8. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Riedel, J. (1956u2). *Brief an Prof. Dr. Guyer*. 5.9. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Roth, H. (BRD), (1957u). *Brief an Herr Guyer*. 21.7. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Roth, H. (BRD), (1960u1). *Brief an Walter Guyer*. 5.8. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Roth, H. (BRD), (1960u2). *Brief an Walter Guyer*. 22.11. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Roth, H. (BRD), (1974u). *Brief an Kollege Guyer*. 5.3. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Roth, H. (CH), (1942u). *Brief an W. Guyer*. 26.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Roth, H. (CH), (1962u). *Brief an Walter Guyer*. 25.8. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Roth, H. (CH), (1975u). *Brief an Walter Guyer*. 23.12. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Roth, H. (CH), (1976u). *Brief an Walter Guyer*. 26.7. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Schälchlin, H. (1930u). *Brief an W. Guyer*. 26. 11. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Schälchlin, H. (1934u). *Brief an W. Guyer*. 18.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Schälchlin, H. (1941u). *Brief an Dr. W. Guyer*. 2. 4. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1940-42.
- Schälchlin, H., Zeller, Guyer, W. (1936u). *Brief an den Präsidenten des Schweizerischen Lehrervereins, Herrn Prof. Dr. Paul Bösch*. 17.8. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Schärr, W. (1953u). *Brief an Walter Guyer*. 9.11. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer,

- allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Schietzel, C. (1953u). *Brief an Professor Guyer*. 5.8. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Schmid, J., Frick, H., Weilenmann, H., Kleiner, H. C. & Boesch, P. (1939u). *Brief an die Erziehungsdirektion und den Erziehungsrat des Kantons Zürich*. 29.3. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Schmid, W. (1936u). *Brief an W. Guyer*. 11.4. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Schmid, W., (ZH). (1933u). *Brief an Dr. Walter Guyer*. 26.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Schmid-Ammann, P. (1952u). *Brief an Walter Guyer*. 10.9. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Schmid-Ammann, P. (1972u). *Kleinjogg, ein Pionier der zürcherischen Bauernschaft. Zum neuen Buch von Walter Guyer*. Rede anlässlich der Feier zum 80. Geburtstag von Walter Guyer im Zürcher Oberseminar. Zürich: Archiv der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- Schohaus, W. (1930u). *Lieber Herr Kollege*. 27.2. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Schohaus, W. (1935u). *Brief an Walter Guyer*. 18.9. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft. (1954u). *Brief an W. Guyer*. 1.12. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft. (1935u). *Brief an W. Guyer*. 21.12. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Schweizerische Lehrerzeitung, Redaktion. (1934u). *Brief an W. Guyer*. 16.7. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Schwenk, J. (1977u1). *Brief an den hoch verehrten Herr Professor*. Beilage: Inhaltsverzeichnis und Beschrieb zu den ersten zwanzig Tonbanddokumenten der Reihe „Pädagogen sprechen“. 16.5. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz ab 1960.
- Schwenk, J. (1977u2). *Brief an Herr Guyer*. 25.5. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz ab 1960.
- Schwenk, J. (1977u3). *Brief an Herr Guyer*. 3.7. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz ab 1960.
- Schwenk, J. (1977u4). *Brief an Herr Guyer*. 22.7. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz ab 1960.
- Schwenk, J. (1977u5). *Brief an Herr Guyer*. 18.8. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz ab 1960.

- Segura, J. D. (1943u). *Brief an W. Guyer*. 14.5. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Seiler, A. J. (1992u). *Giuditta Tommasi (1919-1992), Kindheit und Jugend*. Lebenserinnerungen der Giuditta Tommasi aufgezeichnet von Alexander J. Seiler. 13.7. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner Diss. Walter Guyer.
- Sekretariat der Zürcher Frauenzentrale. (1943u). *Brief an Dir. Dr. W. Guyer*. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Sganzini, C. (1944u). *Brief an W. Guyer*. 5.2. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Spranger, E. (1952u). *Brief an Walter Guyer*. 28.8. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Spranger, E. (1953u). *Brief an Dr. Guyer*. 5.1. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- St. Gallische Sekundarlehrer-Konferenz, (1941u). *Brief an W. Guyer*. Ende Jan. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1940 – 42.
- Stadtschulrat für Wien (1952u). *Brief an W. Guyer*. 15.2. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Stettbacher, H. (1953u). *Brief an den lieben Walter*. 25.7. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Stettbacher, H. (1958u). *Brief an den lieben Walter*. 1.8. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Strunz, K. (1959u). *Brief an Professor Guyer*. 19.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Teubner, B. G. (1934u). *Brief an W. Guyer*. 9.3. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.
- Thürer, G. (1975u). *Brief an Walter*. 19.12. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz ab 1960.
- Traber, H. (1951u). *Brief an Direktor Guyer*. 14.6. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Trost, F. (1960u). *Brief an Walter Guyer*. 17.11. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz ab 1960.
- Trost, F. (1963u). *Brief an Herr Guyer*. 22.5. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz ab 1960.
- Ucko, S. (1957u). *Brief an Professor Guyer*. 30.10. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Vetter/Verlag Huber. (1934u1). *Brief an W. Guyer*. 31.3. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.

- Vetter/Verlag Huber. (1934u2). *Brief an W. Guyer*. 28. 5. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Weber, L. (Jun.), (1941u). *Brief an W. Guyer*. 31.1. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1940 – 1942.
- Westermann Verlag (1957u). *Brief an Professor Guyer*. 13.5. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.
- Wille, U. (1941u). *Brief an Herr Guyer*. 7.1. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, spezielle Korrespondenz 1 u. 2.
- Zollinger, F. (1923u). *Brief an W. Guyer*. Im Namen der Direktion des Erziehungswesens des Kantons Zürich, 30. Juni. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz bis 1939.

## Unveröffentlichte Quellen ohne Autoreangaben

- Arbeitszeugnis 1. *Arbeitszeugnis der Sekundarschulpflege Oberwinterthur*. Ausgestellt am 30. April 1913 durch den Präsidenten. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner amtl. Dokumente.
- Arbeitszeugnis 2. *Zeugnis. Tätigkeit am Seminar in der Zeit vom 11. Januar 1924 bis Ende Wintersemester 1923/24 in Pädagogik und Methodik*. Ausgestellt von der Direktion des Erziehungswesens des Kantons Zürich am 2. Juni 1924. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner amtl. Dokumente.
- Befragung 1. *Rudolf Guyer; Sohn Walter Guyers*. Datum: 06.07.2000, 14.00 Uhr. Ort: Tobelmülistrasse 16, 8162 Zumikon. Privatwohnung von R. Guyer. Anwesende: R. Guyer, W. Müller. Themen: Kindheit, Jugend, Ausbildung von W. Guyer. Private und berufliche Beziehungen. Wirkungen. Aufzeichnungsart: Handschriftliche Notizen. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner Diss. Walter Guyer.
- Befragung 2. *Susanne Leemann; ältere Tochter Guyers, Mia Brunner Schwer; jüngere Tochter Guyers, Rudolf Guyer; Sohn Guyers*. Datum: 18.09.2000, 10.00–13.00 Uhr. Ort: Neuwiesenstrasse 50, 8706 Meilen (Wohnsitz von Frau Brunner Schwer, letzter Wohnsitz von W. Guyer). Umstände: Ehemaliges Wohnzimmer Guyers. Anwesende: Die Befragten, W. Müller. Themen: Der Mensch Walter Guyer. Intellektuelle und berufliche Entwicklung. Beziehungen, Einflüsse. Wirkungsbereiche und Wirkungen. Aufzeichnungsart: Handschriftliche Notizen. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner Diss. Walter Guyer.
- Befragung 3. *Werner Wiesendanger; ehemaliger Seminarist bei Guyer, späterer Direktor des Primarlehrerseminars*. Datum: 05.12.2000, 15.00–16.30 Uhr. Ort: Zur Fabrik 41, 8320 Fehraltorf. Privatwohnung. Anwesende: W. Wiesendanger, W. Müller. Themen: Der Mensch Walter Guyer. Guyer als Seminardirektor und Pädagoge. Wirkungsbereiche und Wirkungen. Aufzeichnungsart: Tonbandaufnahme mit anschliessender Transskription. Aufbewahrungsort: Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner

Diss. Walter Guyer.

Befragung 4. *Sigmund Apafi; Sekundarlehrer, ehemaliger Schüler von Guyer am Oberseminar Zürich*. Datum: 29.10.2001, 10.00–11.30 Uhr Ort: Schüracher-Strasse 91, 8700 Küsnacht. Privatwohnung. Anwesende: Herr S. Apafi, Frau M. Apafi (ebenfalls Absolventin des Oberseminars), W. Müller Themen: Guyer als Direktor und Lehrer am Oberseminar, Guyer als Mensch, Wirkungen Guyers in der Lehrerbildung und der Volksschule Aufzeichnungsart: Handschriftliche Notizen Aufbewahrungsort: Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner Diss. Walter Guyer.

Bericht 1. *Brief und Bericht an die Aufsichtskommission für die kantonale Lehrerbildungsanstalt*. 18.1.1949. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.

Bericht 2. *Bericht der Studienkommission für das Sekundarlehramt über das Verhältnis des Sekundarlehramtskurses zur Universität*. 20.1.1949. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.

Bericht 3. *Bericht der Aufsichtskommission für die kantonale Lehrerbildungsanstalt über den Pädagogikunterricht am Oberseminar*. 26.1.1949. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.

Bescheinigung 1. *Aufenthaltsbescheinigung*. Handschriftliche Aufenthaltsbestätigung. Ausgestellt am 24. Oktober 1924, mit Stempel und Unterschrift des Polizeikommissärs von Paris. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner amtl. Dokumente.

Bescheinigung 2. *Kursbestätigung*. Ausgestellt am 29. August 1924 vom Sekretariat der Alliance Française, Paris, für den Monat August 1924. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner amtl. Dokumente.

Bescheinigung 3. *Kursbestätigung*. Kurskarte der Sorbonne, Paris. Section Litteraire et Artistique. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner amtl. Dokumente.

Bescheinigung 4. *Beschluss des Erziehungsrates des Kantons Zürich vom 24. Juni 1924*. Genehmigung, die Sekundarlehramtsprüfung in zwei Teilen abzulegen. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner amtl. Dokumente.

Dokument 1. *Lektionenplan*. Montag, 26. März 1928, kantonales Lehrerseminar Rorschach. Plan für die Probelektionen der Kandidaten, die sich zur Wahl gestellt hatten. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner amtl. Dokumente.

Protokoll 1. *Konferenz vom 22. Januar 1943, 16 Uhr, betreffend Neugestaltung der Lehrerbildung im Kanton Basel-Stadt*. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.

Protokoll 2. *Sitzung der Kommission für staatsbürgerliche Erziehung, Unterkommission „Schule“*. 23.3.1945. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis 1959.

Protokoll 3. *Sitzung der Aufsichtskommission für die kantonale Lehrerbildungsanstalt*. 22.12.1948. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, allg. Korrespondenz 1943 bis



1959.

- Vikariatsabordnung 1, (1925u). *Abordnung als Vikar an die Sekundarschule Zürich I, 1. u. 2. Klasse im Schulhaus Hirschengraben*. Ausgestellt durch die Direktion des Erziehungswesens des Kantons Zürich am 18. April 1925. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner amtl. Dokumente.
- Visitationsbericht 1. *Bericht über die Sekundarschule Oberwinterthur*. Schuljahr 1912/13. 1. Klasse. Ausgestellt im August 1913. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner amtl. Dokumente.
- Visitationsbericht 2. *Bericht über die Sekundarschule Niederweningen*. Schuljahr 1913/14. Verkürzte Abschrift des Originalberichts vom 14. Mai 1914, ausgestellt in Horgen am 13. September 1923. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner amtl. Dokumente.
- Visitationsbericht 3. *Bericht über die 7. u. 8. Klasse der Primarschule Horgen*. Schuljahr 1915/1916. Ausgestellt in Wädenswil am 1. Juni, 1916. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner amtl. Dokumente.
- Visitationsbericht 4. *Bericht über die 7. u. 8. Klasse der Primarschule Horgen*. Schuljahr 1916/1917. Ausgestellt in Wädenswil am 1. Juni 1917. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner amtl. Dokumente.
- Visitationsbericht 5. *Bericht über die Primarschule Horgen-Rotweg*. Schuljahr 1918/1919. 7. u. 8. Klasse. Ausgestellt in Thalwil am 14. Juni 1919. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner amtl. Dokumente.
- Visitationsbericht 6. *Bericht über die Primarschule Horgen-Rotweg*. Schuljahr 1920/1921. 7. u. 8. Klasse. Ausgestellt in Thalwil am 19. Juni 1921. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner amtl. Dokumente.
- Visitationsbericht 7. *Bericht über die 1. u. 2. Sekundarklasse Hirschengraben*. Schuljahr 1925/1926. Kopie. Ausgestellt in Zürich am 30. April 1926. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner amtl. Dokumente.
- Visitationsbericht 8. *Bericht über die 2. Sekundarklasse Hirschengraben*. Schuljahr 1927/1928. Kopie. Ausgestellt in Zürich am 30. April 1928. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner amtl. Dokumente.
- Vorlesungs-Bescheinigung 1. *Verzeichnis der besuchten Vorlesungen und bezahlten Studiengebühren und Semesterbeiträgen*. Matrikelnummer 24149. Universität Zürich. 1916–1921. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner amtl. Dokumente.
- Vorlesungs-Bescheinigung 2. *Testatbuch. Verzeichnis der besuchten Vorlesungen und bezahlten Studiengebühren und Semesterbeiträgen*. Matrikelnummer 28988. Universität Zürich. 1922–1925. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner amtl. Dokumente.
- Wahlurkunde 1. *Annerkennung der Wahl vom 7. Februar 1926 zum Lehrer an der Sekundarschule Zürich I*. Amtsantritt am 1. Mai 1926. Ausgestellt durch die Direktion des Er-

ziehungswesens des Kantons Zürich am 16. Februar 1926. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner amtl. Dokumente.

Wahlurkunde 2. *Wahlakte: Wahl zum Hauptlehrer für Psychologie und Pädagogik*. Ausgestellt durch den Erziehungsrat des Kantons St. Gallen am 30. März 1928. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner amtl. Dokumente.

Wahlurkunde 3. *Wahlakte: Wahl zum Hauptlehrer für Pädagogik und deutsche Sprache und Literatur an der Sekundarlehrantsschule St. Gallen*. Ausgestellt durch den Erziehungsrat des Kantons St. Gallen am 2. Juni 1939. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner amtl. Dokumente.

Wahlurkunde 4. *Wahlakte: Wahl zum Direktor der Sekundarlehrantsschule St. Gallen*. Ausgestellt durch den Erziehungsrat des Kantons St. Gallen am 2. Juni 1939. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner amtl. Dokumente.

Zeugnis 1. *Elementarschule der Stadt Zürich*. 1.–3. Klasse. 1899-1902. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner amtl. Dokumente.

Zeugnis 2. *Vorläufiger Ausweis*. Bestätigung für das bestandene mündliche Doktorexamen und die Abgabe der Dissertation. Ausgestellt in Zürich, am 24. April 1920. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner amtl. Dokumente.

Zeugnis 3. *Sekundarlehrerpatent*. Zeugnis über die Fähigkeitsprüfung als Sekundarlehrer in sprachlich-historischer Richtung. Ausgestellt am 17. März 1925 von der Direktion des Erziehungswesens des Kantons Zürich. Zürich: Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Ordner amtl. Dokumente.

## Archivalien

### Archivalien im Staatsarchiv St. Gallen (StASG)

Bezeichnung der einbezogenen Dossiers des Staatsarchivs St. Gallen

StASG 1	<i>Amts- und Lehrerberichte: Lehrerseminar Marienberg, Rorschach, 1932 bis 1947. A 12/5.</i>
StASG 2	<i>Amtsberichte und Lehrerberichte der Sekundarlehrantsschule, 1935 bis 1943. A 12/6.</i>
StASG 3	<i>Protokolle des Erziehungsrates sowie der Erziehungs- und Studienkommission des Kantons St. Gallen. Protokolle gebunden, nach Jahrgängen geordnet. Einbezogen wurden die Jahrgänge von 1928 bis 1941.</i>

## Verzeichnis der aus den Dossiers verwendeten Dokumente

- StASG 1.1      *Lehrerbericht von Guyer, W. (1929/30). Amts- und Lehrerberichte: Lehrerseminar Mariaberg, Rorschach, 1932 bis 1947. A 12/5.*
- StASG 1.2      *Lehrerbericht von Guyer, W. (1932/33). Amts- und Lehrerberichte: Lehrerseminar Mariaberg, Rorschach, 1932 bis 1947. A 12/5.*
- StASG 1.3      *Lehrerbericht von Guyer, W. (1931/32). Amts- und Lehrerberichte: Lehrerseminar Mariaberg, Rorschach, 1932 bis 1947. A 12/5.*
- StASG 1.4      *Lehrerbericht von Guyer, W. (1933/34). Amts- und Lehrerberichte: Lehrerseminar Mariaberg, Rorschach, 1932 bis 1947. A 12/5.*
- StASG 1.5      *Lehrerbericht von Guyer, W. (1934/35). Amts- und Lehrerberichte: Lehrerseminar Mariaberg, Rorschach, 1932 bis 1947. A 12/5.*
- StASG 1.6      *Lehrerbericht von Guyer, W. (1935/36). Amts- und Lehrerberichte: Lehrerseminar Mariaberg, Rorschach, 1932 bis 1947. A 12/5.*
- StASG 1.7      *Lehrerbericht von Guyer, W. (1936/37). Amts- und Lehrerberichte: Lehrerseminar Mariaberg, Rorschach, 1932 bis 1947. A 12/5.*
- StASG 1.8      *Amtsbericht des Seminars Rorschach (1936/37). Beigelegter Brief vom 12. 12. 1937. Amts- und Lehrerberichte: Lehrerseminar Mariaberg, Rorschach, 1932 bis 1947. A 12/5.*
- StASG 1.9      *Amtsbericht des Seminars Rorschach (1936/37). Beigelegter Brief vom 27. 12. 1937. Amts- und Lehrerberichte: Lehrerseminar Mariaberg, Rorschach, 1932 bis 1947. A 12/5.*
- StASG 1.10     *Amtsbericht des Seminars Rorschach (1936/37). Beigelegter Brief vom 4. 1. 1938. Amts- und Lehrerberichte: Lehrerseminar Mariaberg, Rorschach, 1932 bis 1947. A 12/5.*
- StASG 1.11     *Lehrerbericht von Guyer, W. (1937/38). Amts- und Lehrerberichte: Lehrerseminar Mariaberg, Rorschach, 1932 bis 1947. A 12/5.*
- StASG 2.1      *Lehrerbericht von Guyer, W. (1935/36). Amtsberichte und Lehrerberichte der Sekundarlehramtsschule, 1935 bis 1943. A 12/6.*
- StASG 2.2      *Lehrerbericht von Guyer, W. (1936/37). Amtsberichte und Lehrerberichte der Sekundarlehramtsschule, 1935 bis 1943. A 12/6.*
- StASG 2.3      *Lehrerbericht von Guyer, W. (1937/38). Amtsberichte und Lehrerberichte der Sekundarlehramtsschule, 1935 bis 1943. A 12/6.*
- StASG 2.4      *Lehrerbericht von Guyer, W. (1939/40). Amtsberichte und Lehrerberichte der Sekundarlehramtsschule, 1935 bis 1943. A 12/6.*
- StASG 2.5      *Amtsbericht der Leitung der Sekundarlehramtsschule des Kantons St. Gallen, (1937/38). Amtsberichte und Lehrerberichte der Sekundarlehramtsschule, 1935 bis 1943. A 12/6.*

- StASG 2.6      *Amtsbericht der Leitung der Sekundarlehramtsschule des Kantons St. Gallen, (1938/39). Amtsberichte und Lehrerberichte der Sekundarlehramtsschule, 1935 bis 1943. A 12/6.*
- StASG 2.7      *Amtsbericht der Leitung der Sekundarlehramtsschule des Kantons St. Gallen, (1939/40). Amtsberichte und Lehrerberichte der Sekundarlehramtsschule, 1935 bis 1943. A 12/6.*
- StASG 2.8      *Amtsbericht der Leitung der Sekundarlehramtsschule des Kantons St. Gallen, (1939/40). Beigelegter Brief an W. Guyer vom 7.3.1940. Amtsberichte und Lehrerberichte der Sekundarlehramtsschule, 1935 bis 1943. A 12/6.*
- StASG 3.1      *Protokoll des Erziehungsrats, 8. Sitzung, 26.3.1928. Protokolle des Erziehungsrates sowie der Erziehungs- und Studienkommission des Kantons St. Gallen.*
- StASG 3.2      *Protokoll der Erziehungskommission, 11. Sitzung, 9.8.1928. Protokolle des Erziehungsrates sowie der Erziehungs- und Studienkommission des Kantons St. Gallen.*
- StASG 3.4      *Protokoll des Erziehungsrates, 11. Sitzung, 8.11.1939. Protokolle des Erziehungsrates sowie der Erziehungs- und Studienkommission des Kantons St. Gallen.*
- StASG 3.5      *Protokoll des Erziehungsrates, 1. Sitzung, 30.1.1939. Protokolle des Erziehungsrates sowie der Erziehungs- und Studienkommission des Kantons St. Gallen.*

## Archivalien im Staatsarchiv des Kantons Basel-Stadt (StABS)

Bezeichnung der einbezogenen Dossiers des Staatsarchivs des Kantons Basel-Stadt

- ED-REG 1a,1      Personalakte zu Walter Guyer
- ED-REG 9a,1,1-2,(2)      Entstehung und Anfänge des Lehrerseminars, 1890-1952
- ED-REG 9a,3,3-1,(1)      Jahresberichte 1925-1952
- ED-REG 9a,3,3-2,(2)      Sammelberichte 1925-1970
- ED-REG 9a,5,5-1-2,(1)      Akten von und zu Seminardirektor Walter Guyer
- ED-REG 9a,7,7-7,(1)      Lehrerberichte 1926-1967

Verzeichnis der verwendeten Archivalien

- StABS 1 *Bericht über die Einrichtung eines Lehrerseminars im Kanton Basel-Stadt.* Kinkelin, H. (1890). ED-REG 9a,1,1-2,(2).
- StABS 2 *Das kantonale Lehrerseminar Basel-Stadt.* Brenner, W. (1926). ED-REG 9a,1,1-2,(2).
- StABS 3 *Sammelbericht des Kantonalen Lehrerseminars Basel-Stadt (Pädagogisches Institut). 4. Bericht 1941-44.* ED-REG 9a,3,3-2,(2).
- StABS 4 *Sammelbericht des Kantonalen Lehrerseminars Basel-Stadt (Pädagogisches Institut). 1. Bericht 1925-Frühling 1932.* ED-REG 9a,3,3-2,(2).
- StABS 5 *Sammelbericht des Kantonalen Lehrerseminars Basel-Stadt (Pädagogisches Institut). 3. Bericht 1937-1940.* ED-REG 9a,3,3-2,(2).
- StABS 6.1 *Brief an Regierungsrat Dr. Hauser. 27.12. 1940.* Personalakte zu Walter Guyer. ED-REG 1a,1.
- StABS 6.2 *Brief an den Vorsteher des Erziehungsdepartements. 30.6.1942.* Personalakte zu Walter Guyer. ED-REG 1a,1.
- StABS 6.3 *Brief Max Meier. 11.6. 1942.* Personalakte zu Walter Guyer. ED-REG 1a,1.
- StABS 6.4 *Brief an C. Miville. 15.6.1942.* Personalakte zu Walter Guyer. ED-REG 1a,1.
- StABS 6.5 *Briefe von Kandidatinnen und Kandidaten des Lehrerseminars. 10.6. u. 12.6.1942.* Personalakte zu Walter Guyer. ED-REG 1a,1.
- StABS 6.6 *Protokoll vom 18.6.1942.* Personalakte zu Walter Guyer. ED-REG 1a,1.
- StABS 6.7 *Brief an M. Meier. 24.6.1942.* Personalakte zu Walter Guyer. ED-REG 1a,1.
- StABS 7 *Jahresbericht 1941 des Kantonalen Lehrerseminars Basel-Stadt.* ED-REG, 9a, (1), 3-1.
- StABS 8 *Jahresbericht 1942 des Kantonalen Lehrerseminars Basel-Stadt.* ED-REG, 9a, (1), 3-1.
- StABS 9 *Lehrerbericht W. Guyer, Pädagogik, 1941-42.* ED-REG 9a, (1), 7-7.
- StABS 10 *Brief an M. Meier, Präsident der Seminarkommission. 24.1.41.* ED-REG 9a,5,5-1-2,(1).
- StABS 11 *Bemerkungen zu den Lehrerberichten 1941-42 von W. Guyer, Direktor.* ED-REG 9a, (1), 7-7.

## Archivalien im Staatsarchiv des Kantons Zürich (StAZ)

Bezeichnung der einbezogenen Dossiers des Staatsarchivs des Kantons Zürich

- StAZ 1                    *Protokolle des Oberseminars Zürich 1942-1946.* (Protokolle oder Auszüge aus Protokollen des Erziehungsrates zum Oberseminar). UU 20b. 1.
- StAZ 2                    *Protokolle des Oberseminars Zürich 1947-1949.* (Protokolle oder Auszüge aus Protokollen des Erziehungsrates zum Oberseminar). UU 20b. 2.
- StAZ 3                    *Protokolle des Oberseminars Zürich 1950-1953.* (Protokolle oder Auszüge aus Protokollen des Erziehungsrates zum Oberseminar). UU 20b. 3.
- StAZ 4                    *Protokolle der Aufsichtskommission der kant. Lehrerbildungsanstalt 1954-1962.* UU 20b. 4.
- StAZ 5                    *Protokoll der Direktion des Erziehungswesens und des Erziehungsrates des Kantons Zürich 1942-1958.* UU 2.93-2.109.
- StAZ 6                    *Akten zum Protokoll, Aktentitel: Lehrerbildung.* U 166-U 182.

#### Verzeichnis der verwendeten Archivalien

- StAZ 1.1                *Protokoll vom 27.8.1942.* Protokolle des Oberseminars Zürich 1942-1946. (Protokolle oder Auszüge aus Protokollen des Erziehungsrates zum Oberseminar). UU 20b. 1.
- StAZ 1.2                *Protokoll vom 22.9.1942.* Protokolle des Oberseminars Zürich 1942-1946. (Protokolle oder Auszüge aus Protokollen des Erziehungsrates zum Oberseminar). UU 20b. 1.
- StAZ 1.3                *Protokoll vom 13.10.1942.* Protokolle des Oberseminars Zürich 1942-1946. (Protokolle oder Auszüge aus Protokollen des Erziehungsrates zum Oberseminar). UU 20b. 1.
- StAZ 1.4                *Protokoll zur Sitzung des Erziehungsrates vom 10. 12. 1946.* Protokolle des Oberseminars Zürich 1942-1946. (Protokolle oder Auszüge aus Protokollen des Erziehungsrates zum Oberseminar). UU 20b. 1.
- StAZ 1.5                *Protokoll vom 26.11.1942.* Protokolle des Oberseminars Zürich 1942-1946. (Protokolle oder Auszüge aus Protokollen des Erziehungsrates zum Oberseminar). UU 20b. 1.
- StAZ 1.6                *Protokoll vom 3. 12. 1946.* Protokolle des Oberseminars Zürich 1942-1946. (Protokolle oder Auszüge aus Protokollen des Erziehungsrates zum Oberseminar). UU 20b. 1.
- StAZ 1.7                *Protokoll vom 14. 5. 1946.* Protokolle des Oberseminars Zürich 1942-1946. (Protokolle oder Auszüge aus Protokollen des Erziehungsrates

- zum Oberseminar). UU 20b. 1.
- StAZ 1.8 *Protokoll vom 25.3.1943*. Protokolle des Oberseminars Zürich 1942-1946. (Protokolle oder Auszüge aus Protokollen des Erziehungsrates zum Oberseminar). UU 20b. 1.
- StAZ 1.9 *Protokoll vom 27.1.1944*. Protokolle des Oberseminars Zürich 1942-1946. (Protokolle oder Auszüge aus Protokollen des Erziehungsrates zum Oberseminar). UU 20b. 1.
- StAZ 1.10 *Protokoll vom 17.2.1944*. Protokolle des Oberseminars Zürich 1942-1946. (Protokolle oder Auszüge aus Protokollen des Erziehungsrates zum Oberseminar). UU 20b. 1.
- StAZ 1.11 *Protokoll vom 4.5.1944*. Protokolle des Oberseminars Zürich 1942-1946. (Protokolle oder Auszüge aus Protokollen des Erziehungsrates zum Oberseminar). UU 20b. 1.
- StAZ 1.12 *Protokoll der Aufsichtskommission vom 7.12.1945*. Protokolle des Oberseminars Zürich 1942-1946. (Protokolle oder Auszüge aus Protokollen des Erziehungsrates zum Oberseminar). UU 20b. 1.
- StAZ 2.1 *Protokoll des Erziehungsrates vom 25. 10. 1949*. Protokolle des Oberseminars Zürich 1947-1949. (Protokolle oder Auszüge aus Protokollen des Erziehungsrates zum Oberseminar). UU 20b. 2.
- StAZ 2.2 *Protokoll vom 13.9.1949*. Protokolle des Oberseminars Zürich 1947-1949. (Protokolle oder Auszüge aus Protokollen des Erziehungsrates zum Oberseminar). UU 20b. 2.
- StAZ 2.3 *Protokoll der Aufsichtskommission vom 20. 8. 1947*. Protokolle des Oberseminars Zürich 1947-1949. (Protokolle oder Auszüge aus Protokollen des Erziehungsrates zum Oberseminar). UU 20b. 2.
- StAZ 3.1 *Protokoll vom 19.1.1950*. Protokolle des Oberseminars Zürich 1950-1953. (Protokolle oder Auszüge aus Protokollen des Erziehungsrates zum Oberseminar). UU 20b. 3.
- StAZ 3.2 *Protokoll der Aufsichtskommission vom 15. 7. 1953*. Protokolle des Oberseminars Zürich 1950-1953. (Protokolle oder Auszüge aus Protokollen des Erziehungsrates zum Oberseminar). UU 20b. 3.
- StAZ 3.3 *Protokoll vom 10.10.1950*. Protokolle des Oberseminars Zürich 1950-1953. (Protokolle oder Auszüge aus Protokollen des Erziehungsrates zum Oberseminar). UU 20b. 3.
- StAZ 3.4 *Protokoll der Aufsichtskommission vom 7. 5. 1952*. Protokolle des Oberseminars Zürich 1950-1953. (Protokolle oder Auszüge aus Protokollen des Erziehungsrates zum Oberseminar). UU 20b. 3.
- StAZ 3.5 *Protokoll vom 4.11.1952*. Protokolle des Oberseminars Zürich 1950-1953. (Protokolle oder Auszüge aus Protokollen des Erziehungsrates

- zum Oberseminar). UU 20b. 3.
- StAZ 4.1 *Protokoll der Aufsichtskommission vom 21. 12. 1957.* Protokolle der Aufsichtskommission der kant. Lehrerbildungsanstalt 1954-1962. UU 20b. 4.
- StAZ 4.2 *Protokoll der Aufsichtskommission vom 2.9.1957.* Protokolle der Aufsichtskommission der kant. Lehrerbildungsanstalt 1954-1962. UU 20b. 4.
- StAZ 4.3 *Protokoll der Aufsichtskommission vom 30.11.1956.* Protokolle der Aufsichtskommission der kant. Lehrerbildungsanstalt 1954-1962. UU 20b. 4.
- StAZ 4.4 *Protokoll der Aufsichtskommission vom 21.12.1957.* Protokolle der Aufsichtskommission der kant. Lehrerbildungsanstalt 1954-1962. UU 20b. 4.
- StAZ 4.5 *Protokoll der Aufsichtskommission vom 26.10.1959.* Protokolle der Aufsichtskommission der kant. Lehrerbildungsanstalt 1954-1962. UU 20b. 4.
- StAZ 5.1 *Erziehungsratsbeschluss 535. (D 6) vom 18. 6. 1942.* Protokoll der Direktion des Erziehungswesens und des Erziehungsrates des Kantons Zürich 1942. UU 2.93.
- StAZ 5.2 *Protokoll der Erziehungsratssitzung vom 18.9.1945.* Protokoll der Direktion des Erziehungswesens und des Erziehungsrates des Kantons Zürich 1945. UU 2.93.
- StAZ 5.3 *Erziehungsratsbeschluss 1320. (D 3) vom 31. 10. 1950.* Protokoll der Direktion des Erziehungswesens und des Erziehungsrates des Kantons Zürich 1950. UU 2.93.
- StAZ 5.4 *Erziehungsratsbeschluss 112. (D 1) vom 2. 2. 1943.* Protokoll der Direktion des Erziehungswesens und des Erziehungsrates des Kantons Zürich 1943. UU 2.94.
- StAZ 5.5 *Erziehungsratsbeschluss 870. (D 6) vom 15. 10. 1942.* Protokoll der Direktion des Erziehungswesens und des Erziehungsrates des Kantons Zürich 1942. UU 2.93.
- StAZ 5.6 *Erziehungsratsbeschluss 434/435. (D 6) vom 20. 5. 1942.* Protokoll der Direktion des Erziehungswesens und des Erziehungsrates des Kantons Zürich 1942. UU 2.93.
- StAZ 5.7 *Erziehungsratsbeschluss 535. (D 6) vom 18. 6. 1942.* Protokoll der Direktion des Erziehungswesens und des Erziehungsrates des Kantons Zürich 1942. UU 2.93.
- StAZ 5.8 *Erziehungsratsbeschluss 411. (D 6) vom 12. 5. 1942.* Protokoll der Direktion des Erziehungswesens und des Erziehungsrates des Kantons Zürich 1942. UU 2.93.



- rich 1942. UU 2.93.
- StAZ 5.9 *Erziehungsratsbeschluss 483. (D 6) vom 2. 6. 1942.* Protokoll der Direktion des Erziehungswesens und des Erziehungsrates des Kantons Zürich 1942. UU 2.93.
- StAZ 6.1 *Verzeichnis von Guyers Publikationen zur Zeit seiner Berufung zum Direktor des Oberseminars.* Akten zum Protokoll, Aktentitel: Lehrerbildung. U 166-U 182.

## Archivalien im Universitätsarchiv der Universität Zürich (UnAZ)

### Verzeichnis der einbezogenen Dossiers

- UnAZ 1 *Weber Leo.* Aktenmappe.
- UnAZ 2 *Archivbox ALE. Pädagogik (1948-1950, Dek.-Akten).* (inklusive Motion Gerteis).
- UnAZ 3 *Archivbox ALE. Ph & Rest Pädagogik.*
- UnAZ 4 *Dozentenakten vor 2000. AB. L3. LE – LI.*
- UnAZ 5 *Dozentenakten vor 2000. AB. F8. Freyt – Fu.* Mappen Nr. 1-3: „Freytag, Willy (1873 – 1944). Phil. I / OP Nr. 43 (43)“.
- UnAZ 6 *Dozentenakten. EN-ER. E3.* Mappe „Ermatinger, Emil (1873-1953). Phil. I / OP Nr. 48 (48)“.

### Die verwendeten Quellen im einzelnen

- UnAZ 1.1 *Protokoll der Regierungsratssitzung vom 13. April 1949.* Weber Leo. Aktenmappe.
- UnAZ 2.1 *2. Gutachten, 15. Nov. 1948.* Archivbox ALE. Pädagogik (1948-1950, Dek.-Akten) (inklusive Motion Gerteis). Mäppchen „Pädagogik (Nachf. Stettbacher) (1948/49).
- UnAZ 2.2 *Brief an die Erziehungsdirektion vom 8. Dezember 1948.* Archivbox ALE. Pädagogik (1948-1950, Dek.-Akten) (inklusive Motion Gerteis). Mäppchen „Korrespondenz 1948-1958, 3“.
- UnAZ 2.3 *1. Gutachten, 3. Juli 1948.* Archivbox ALE. Pädagogik (1948-1950, Dek.-Akten) (inklusive Motion Gerteis). Mäppchen „Pädagogik (Nachf. Stettbacher) (1948/49).
- UnAZ 2.4 *Memorandum Pädagogik.* Archivbox ALE. Pädagogik (1948-1950,

- Dek.-Akten) (inklusive Motion Gerteis). Mäppchen „Nachfolge Stettbacher“.
- UnAZ 3. 1 *Unterlagen zur Beantwortung der Motion Gerteis, zusammengestellt von der Philosophische Fakultät I.* Archivbox ALE. Ph & Rest Pädagogik. Mäppchen „Unterlagen Aug. 49.
- UnAZ 4.1 *Dozentenakten vor 2000.* AB. L3, LE – LI. Mäppchen Lipps, Gotthold F. (1865 – 1931). Phil. I / Nr. 44.
- UnAZ 5. 1 *An das Rektorat der Universität Zürich, zuhanden der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 31. Oktober 1933.* Dozentenakten vor 2000. AB. F8. Freyt – Fu. Mappe 2: Freytag, Willy (1873 – 1944). Phil. I / OP Nr. 43 (43).
- UnAZ 5. 2 *Notizen zum Tag. Zürcher Post vom 19. Juli, 1933.* Dozentenakten vor 2000. AB. F8. Freyt – Fu. Mappe 2: Freytag, Willy (1873 – 1944). Phil. I / OP Nr. 43 (43).
- UnAZ 5. 3 *Brief an Dr. Wickihalder vom 27. Mai 1932. Abschrift.* Dozentenakten vor 2000. AB. F8. Freyt – Fu. Mappe 2: Freytag, Willy (1873 – 1944). Phil. I / OP Nr. 43 (43).
- UnAZ 5. 4 *Brief Freytag vom 6. Januar 1943 an den Rektor der Universität Zürich.* Dozentenakten vor 2000. AB. F8. Freyt – Fu. Mappe 3. Freytag, Willy (1873 – 1944). Phil. I / OP Nr. 43 (43).
- UnAZ 5. 5 *Aktennotiz vom Donnerstag, 4. Januar 1934.* Dozentenakten vor 2000. AB. F8. Freyt – Fu. Mappe 3. Freytag, Willy (1873 – 1944). Phil. I / OP Nr. 43 (43).
- UnAZ 5. 6 *Freytag, Willy (1873 – 1944).* Dozentenakten vor 2000. AB. F8. Freyt – Fu. Mappe 2. Phil. I / OP Nr. 43 (43).
- UnAZ 6.1 *Brief des Dekanats der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich vom 21.5.1953.* Dozentenakten. EN-ER. E3. Mappe Ermatinger, Emil (1873-1953). Phil. I / OP Nr. 48 (48)“.

### Archivalien im Archiv der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZHA)

Alle Bestände des Archivs des Oberseminars Zürich wurden in das Archiv des Instituts für Historische Bildungsforschung Pestalozzianum (IHBF) an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) überführt.

### Verzeichnis der einbezogenen Dossiers

- PHZHA 1 *Allgemeines, 1942–1954.* Archivbox mit 7 Mäppchen.

- PHZHA 2            *Behörden, 1.3.o/1. AK-Sitzungen 1942-1952. Ordner.*
- PHZHA 3            Akten ehemaliger Hauptlehrer. Ordner.

#### Die verwendeten Quellen im einzelnen

- PHZHA 1.1            *Sitzung der Kommission ‚Schule‘ zum Studium der staatsbürgerlichen Erziehung, 7. Mai 1945 im Rechberg. Allgemeines, 1942–1954. Archivbox mit 7 Mäppchen. Mäppchen „Staatsbürgerliche Erziehung“.*
- PHZHA 1.2            *Protokoll der Sitzung vom 23. März 1945. Unterkommission Schule. Allgemeines, 1942–1954. Archivbox mit 7 Mäppchen. Mäppchen „Staatsbürgerliche Erziehung“.*
- PHZHA 1.3            *Die Gestaltung des staatsbürgerlichen Unterrichts. Eingabe der Arbeitsgemeinschaft für demokratische Erziehung an den Zentralvorstand des Schweizerischen Lehrervereins vom 18. Mai 1938. Allgemeines, 1942–1954. Archivbox mit 7 Mäppchen. Mäppchen „Staatsbürgerliche Erziehung“.*
- PHZHA 1.4            *Brief des Erziehungsrates an das Evangelische Lehrerseminar Unterstrass vom 17. Nov. 1942. Allgemeines, 1942–1954, Mäppchen „Unterseminar“.*
- PHZHA 1.5            *Seminarblatt des Evangelischen Seminars Zürich-Unterstrass, No. 24, Feb. 1943. Allgemeines, 1942–1954, Mäppchen „Unterseminar“.*
- PHZHA 1.6            *Stellungnahme zum Jahresbericht 1945/46 des Evangelischen Lehrerseminars Zürich. Allgemeines, 1942–1954, Mäppchen „Unterseminar“.*
- PHZHA 1.7            *Brief an Seminardirektor Zeller, 24.9.1942. Allgemeines, 1942–1954, Mäppchen „Unterseminar“.*
- PHZHA 1.8            *Protokoll der Konferenz einer Delegation des Erziehungsrates mit einer Abordnung des Evangelischen Seminars vom 12. September. Allgemeines, 1942–1954, Mäppchen „Unterseminar“.*
- PHZHA 1.9            *Brief von H. J. Rinderknecht an W. Guyer. 8.12.1942. Allgemeines, 1942–1954, Mäppchen „Unterseminar“.*
- PHZHA 1.10            *Bericht über das Evangelische Lehrerseminar Zürich. 26.1.1945. Allgemeines, 1942–1954, Mäppchen „Vorbereitung, Vorkurs“.*
- PHZHA 1.11            *Mäppchen Gebäudefragen. Allgemeines, 1942–1954. Archivbox mit 7 Mäppchen.*
- PHZHA 1.12            *Einige Gedanken zur Abstimmung vom 1. Oktober 1959 über die Schaffung eines Oberseminargebäudes. Allgemeines, 1942–1954. Mäppchen Gebäudefragen.*

- PHZHA 1.13 *Brief an H. Roth. 23.8.1942. Allgemeines, 1942–1954, Mäppchen „Personelles“.*
- PHZHA 1.14 *Brief an R. Honegger. 22.8.1942. Allgemeines, 1942–1954, Mäppchen „Personelles“.*
- PHZHA 1.15 *Brief an H. Hess. 10.9.1942. Allgemeines, 1942–1954, Mäppchen „Personelles“.*
- PHZHA 2.1 *Sitzung der Aufsichtskommission der kantonalen Lehrerbildungsanstalt, Subkommission Oberseminar, vom 17. 2. 1949. Behörden, 1.3.o/1. AK-Sitzungen 1942-1952.*
- PHZHA 2.2 *Sitzung der Aufsichtskommission der kantonalen Lehrerbildungsanstalt, Subkommission Oberseminar, vom 4. 12. 1950. Behörden, 1.3.o/1. AK-Sitzungen 1942-1952.*
- PHZHA 2.3 *Protokoll der Aufsichtskommission der kantonalen Lehrerbildungsanstalt, 17. 9. 1945. Behörden, 1.3.o/1. AK-Sitzungen 1942-1952.*
- PHZHA 2.4 *Sitzung der Subkommission für das Unterseminar, vom 18. 11. 1942. Behörden, 1.3.o/1. AK-Sitzungen 1942-1952.*
- PHZHA 2.5 *Sitzung der Aufsichtskommission, Subkommission Oberseminar vom 10. 11. 1947. Behörden, 1.3.o/1. AK-Sitzungen 1942-1952.*
- PHZHA 2.6 *Sitzung der Aufsichtskommission der kantonalen Lehrerbildungsanstalt, vom 26. 4. 1946. Behörden, 1.3.o/1. AK-Sitzungen 1942-1952.*
- PHZHA 2.7 *Sitzung der Aufsichtskommission der kantonalen Lehrerbildungsanstalt, vom 4. 11. 1952. Behörden, 1.3.o/1. AK-Sitzungen 1942-1952.*
- PHZHA 2.8 *Sitzung der Aufsichtskommission der kantonalen Lehrerbildungsanstalt, vom 19. 3. 1948. Behörden, 1.3.o/1. AK-Sitzungen 1942-1952.*
- PHZHA 2.9 *Sitzung der Aufsichtskommission der kantonalen Lehrerbildungsanstalt, vom 13.9.1950. Behörden, 1.3.o/1. AK-Sitzungen 1942-1952.*
- PHZHA 2.10 *Sitzung der Aufsichtskommission der kantonalen Lehrerbildungsanstalt, vom 8. 2. 1952. Behörden, 1.3.o/1. AK-Sitzungen 1942-1952.*
- PHZHA 2.11 *Sitzung der Aufsichtskommission der kantonalen Lehrerbildungsanstalt, vom 2. 9. 1949. Behörden, 1.3.o/1. AK-Sitzungen 1942-1952.*
- PHZHA 2.12 *Sitzung der Aufsichtskommission der kantonalen Lehrerbildungsanstalt, vom 28. 8. 1950. Behörden, 1.3.o/1. AK-Sitzungen 1942-1952.*
- PHZHA 2.13 *Sitzung der Aufsichtskommission der kantonalen Lehrerbildungsanstalt, vom 12. 6. 1951. Behörden, 1.3.o/1. AK-Sitzungen 1942-1952.*
- PHZHA 3.1 *Regierungsratsprotokoll vom 25.3.1948. Akten ehemaliger Hauptlehrer. Ordner. Abteilung R. Honegger.*
- PHZHA 3.2 *Mr. Hans Aebli. 4.11. 1948. Akten ehemaliger Hauptlehrer. Ordner.*

- Abteilung H. Aebli.
- PHZHA 3.3     *Mr. Hans Aebli. Zollikon und Zürich. 4. 11. 1948.* Akten ehemaliger Hauptlehrer. Ordner. Abteilung H. Aebli.
- PHZHA 3.4     *An die Janggen-Phön-Stiftung, St. Gallen. 9. 8. 1949.* Akten ehemaliger Hauptlehrer. Ordner. Abteilung H. Aebli.
- PHZHA 3.5     *Brief an Regierungsrat Dr. E. Vaterlaus. 4. 12. 1952.* Akten ehemaliger Hauptlehrer. Ordner. Abteilung H. Aebli.
- PHZHA 3.6     *Programm der Vorlesung in Geschichte der Pädagogik am Oberseminar. 13. 11. 1953.* Akten ehemaliger Hauptlehrer. Ordner. Abteilung H. Aebli.
- PHZHA 4       *Zum 80. Geburtstag von Prof. Dr. Walter Guyer.* Festrede von Prof. Dr. Hans Gehrig. 29.8.1972/ba/5.

# Anhang

## Zeittafel

Jahr	Walter Guyer	Hans Aebli
1892	am 27. August in Zürich Hirslanden geboren zwei Geschwister Primarschule im Schulhaus Hirslanden Sekundarschule im Schulhaus Hofacker	Am 6. August in Zürich geboren
1908-1912	Lehrerseminar in Küsnacht	
1912-1914	Sekundarlehrerverweser in Oberwinterthur und Niederweningen	
1914-1923	gewählter Lehrer für Mittel- und Oberstufe in Horgen	
1916-1920	Studium von Pädagogik und Philosophie	
1920	Dissertation über «Das Tonerlebnis» bei G. F. Lipps	
1923		
1922-1925	Sekundarlehrerstudium an der Universität Zürich	
1925-1928	Sekundarlehrer im Schulhaus Hirschengra- ben in Zürich, Hauptlehrer am Konservatori- um Zürich, Pädagogik an der Haushaltungs- schule	
1926	„Pestalozzi, eine Selbstschau“  Heirat mit Erna Hausheer. Das junge Paar lebt in Küsnacht im Elternhaus von Erna	
1928	Das erste Kind, Susanne, wird geboren, Ü- bersiedlung nach Rorschach	
1929	Rudolf kommt auf die Welt	
1928-1938	Hauptlehrer am Seminar Rorschach und an der Sekundarlehreramtsschule St. Gallen	

1930	„Über Gesetzgebung und Kindermord“ (In: Band 9 von „Pestalozzi – Sämtliche Werke“)	
1932	„Pestalozzi“	
1934	„Unsere Schweizerische Schule. Ihr Geist – Ihr Standort – Ihre nationale Aufgabe“	
1935	Das dritte Kind, Elisabeth, kommt auf die Welt	
1936	„Erziehungsgedanke und Bildungswesen in der Schweiz“	
1939	„Du Volk und deine Schule“	
1939-1941	Direktor der Sekundarlehrantsschule in St. Gallen	
1939-1943		Lehrerseminar in Küsnacht
1941	Die Familie zieht nach Basel	
1941-1943	Direktor am Lehrerseminar in Basel	
1943	Übersiedlung nach Zürich Eröffnung des Oberseminars des Kantons Zürich	
1943-1958	Direktor des Oberseminars	
1943-1944		Ausbildung zum Primarlehrer am Oberseminar Zürich
1945-1949		Psychologiestudium bei Jean Piaget
1946	„Pestalozzi im eigenen Wort“	
1949	„Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre“	
1949-1950		Zweitstudium an der Universität von Minnesota USA
1950-1955		Lehrbeauftragter am Oberseminar Zürich
1951		Dissertation bei J. Piaget
1952	„Wie wir lernen“	
1955-1957		Lehrstuhlvertretung an der Universität Saarbrücken
1957-1962		Lehrbeauftragter am Obersemi-

		nar Zürich
1958	Guyer tritt in den Ruhestand	
1959-1965	Unterricht in Pädagogik an den Sonderkursen für Primarlehrer, Arbeiten am Pestalozzianum	
1960		Habilitation: „Über die geistige Entwicklung des Kindes“
1961		„Grundformen des Lehrens“
1961-1962		Privatdozent an der Universität Zürich
1962-1966		Professur an der Freien Universität Berlin
1966-1971		Professur an der Universität Konstanz
1971-1988		Professur an der Universität Bern
1972	„Kleinjogg. Der Zürcher Bauer“	
1975	„Pestalozzi, aktueller denn je“	
1980	Walter Guyer stirbt am 5. Mai im hohen Alter von 88 Jahren	
1980/81		„Denken: das Ordnen des Tuns“
1983		„Zwölf Grundformen des Lehrens“
1987		„Grundlagen des Lehrens“
1990		Aebli stirbt am 26. Juli im Alter von 67 Jahren



## Bibliographie Walter Guyers

- Guyer, W. (1918). Zur Lehrerbildung. *Schweizerische Lehrerzeitung*, Nr. 23, vom 8. Juni, 187-188.
- Guyer, W. (1920). *Das Tonerlebnis. Eine psychologische Studie auf Grund von Versuchen*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät I der Universität Zürich. Begutachtet von Herrn Prof. Dr. G. F. Lipps. Zürich: Leemann & Co.
- Guyer, W. (1922). Zur Lehrerbildung. *Schweizerische Lehrerzeitung*, No. 25, 242-243.
- Guyer, W. (1923). Der Erziehungsgedanke in der Geschichte. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, Heft 6.
- Guyer, W. (1923). Zur Geschichte im neuen zürcherischen Lesebuch. *Schweizerische Lehrerzeitung*, Nr. 1.
- Guyer, W. (1923). Zur Psychologie des freien Aufsatzes. *Schweizerische Lehrerzeitung*, Nr. 26, 30. Juni, 229-220.
- Guyer, W. (1924). Der Frageschock beim Schüler. *Schweizerische Lehrerzeitung*, Nr. 2, 10-11.
- Guyer, W. (1925). Affekte des Lehrers. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, Heft 1 u. 2.
- Guyer, W. (1925). Antinomien der Pädagogik. *Schweizerische Lehrerzeitung*, Nr. 14.
- Guyer, W. (1925). Der antidemokratische Student. *Wissen und Leben*, Heft 16.
- Guyer, W. (1925). Lehrform des Lehrers und Arbeitsform des Schülers. *Schweizerische Lehrerzeitung*, Nr. 10, 77-79.
- Guyer, W. (1925). Vom schweizerischen Schulwesen. *Schweizerische Lehrerzeitung*, Nr. 32.
- Guyer, W. (1926). Der Subjektivismus unserer Zeit und sein Einfluss auf die Pädagogik. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 36. Jahrgang, Heft 1 u. 2.
- Guyer, W. (1926). *Pestalozzi, eine Selbstschau*. Zürich: Verein für die Verbreitung guter Schriften. (Neuaufgabe unter gleichem Titel 1946.)
- Guyer, W. (1927). Religion und Charakterbildung. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, Heft 5. u. 6.
- Guyer, W. (1928) Vom Geist schweizerischer Schule und schweizerischer Erziehung. Ergebnisse einer Rundfrage. *Schweizerische Erziehungsrundschau*, Nr. 6-8.
- Guyer, W. (1928). Pestalozzi und seine Interpreten. *Schweizerische Lehrerzeitung*, Nr. 3.
- Guyer, W. (1929). Lesen und Erklären. *Schweizerische Lehrerzeitung*, Nr. 49.
- Guyer, W. (1929). Schule und moderne Psychologie. *Schweizerische Lehrerzeitung*, Nr. 35-37.
- Guyer, W. (1929). Wiener Schule. *Schweizerische Lehrerzeitung*, Nr. 10.

- Guyer, W. (1930). Schule und Handarbeit im Hinblick auf das neue Erziehungsgesetz. *Amtliches Schulblatt des Kantons St. Gallen*, Sonderabdruck vom 15. November.
- Guyer, W. (1930). Über Gesetzgebung und Kindermord. In A. Buchenau, E. Spranger & H. Stettbacher (Hrsg.), *Pestalozzi – Sämtliche Werke* (Bd. 9, S. 1-183). Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Guyer, W. (1932). Kind und Künstler. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, Heft 6.
- Guyer, W. (1932). *Pestalozzi*. Frauenfeld: Huber & Co.
- Guyer, W. (1933). Demokratie, Schule und Erziehung. Inhaltswiedergabe des Vortrages gehalten auf Einladung des Vereins ehemaliger Schüler des Seminars Küsnacht am 4. November in Zürich. *Kleine Schriften des Schweizerischen Lehrervereins*, Nr. 12.
- Guyer, W. (1933). Demokratische Pädagogik. *Neue Zürcher Zeitung*, Nr. 1148.
- Guyer, W. (1934). *Unsere schweizerische Schule. Ihr Geist – Ihr Standort – Ihre nationale Aufgabe*. Frauenfeld: Huber & Co.
- Guyer, W. (1935). Achtung-Schule! *Schule und Elternhaus*, Zürich, Heft 1.
- Guyer, W. (1935). Nationale Erziehung und Schule. *Neue Schweizer Rundschau*, Heft 2.
- Guyer, W. (1936). (Hrsg.). *Erziehungsgedanke und Bildungswesen in der Schweiz*. Frauenfeld: Huber & Co.
- Guyer, W. (1936). Staat und Gemeinschaft. *Neue Zürcher Zeitung*, Nr. 377 u. 385.
- Guyer, W. (1937). Herz, Kopf und Hand – die Mahnung Pestalozzis. *Schweizerische Arbeitslehrerinnenzeitung*, Nr. 8.
- Guyer, W. (1937/38) Die schweizerische Volksschule und ihr Bildungssinn. *Die Erziehung*, Nr. 7.
- Guyer, W. (1937/38). Universitas magistrorum et scholarium. *Zofingia*, Heft 7/8.
- Guyer, W. (1938). Pestalozzi und die Volksschule der Schweiz. *Schweizerbuch*, Zürich.
- Guyer, W. (1938). Vom Nationalgefühl der Schweiz. *Neue Zürcher Zeitung*, Nr. 956.
- Guyer, W. (1939). *Du Volk und deine Schule. Ein Gespräch über Erziehung im Angesicht des Vaterlandes*. Frauenfeld und Leipzig: Huber & Co.
- Guyer, W. (1940). Bildung und Erziehung. Volks- und Mittelschulen. In *Schweizerische Landesaussstellung 1939 Zürich* (Hrsg.). Die Schweiz im Spiegel der Landesaussstellung (S. 423-429): Zürich.
- Guyer, W. (1940). *Zur Schriftfrage*. St. Galler Tagblatt, Nr. 117.
- Guyer, W. (1941). Pioniere schweizerischer Pädagogik. *Basler Nachrichten*, Sondernummer über das Erziehungswesen in der Schweiz, Beilage zu Nr. 248 vom 10. September.
- Guyer, W. (1941). Unsere Erziehungs- und Bildungsaufgabe. *Basler Schulblatt*, 2. Jg., 15. August, Nr. 5, S. 109-116.
- Guyer, W. (1942). Die Stadt der Erziehung. *Basler Schulblatt*, Heft 3.

- Guyer, W. (1942). Männer der Praxis über die Schule. *Basler Schulblatt*, Heft 1, S. 3–8.
- Guyer, W. (1942). Unsere Unterrichts- und Bildungsaufgabe. *Basler Schulblatt*, Heft 1.
- Guyer, W. (1943). Ansprache zur Eröffnung des zürcherischen Oberseminars. *Zur Eröffnung des Zürcherischen Oberseminars*, Ansprachen von K. Hafner und W. Guyer. Zürich: Oberseminar.
- Guyer, W. (1943). Die Schule als Vorbereitung für das Leben. Vortrag, gehalten am kantonalen zürcherischen Frauentag am 28. November. *Neue Zürcher Zeitung*, Separatabdruck, Nr. 1923 und 1927 vom 3./4. Dez.
- Guyer, W. (1944). *Die Erziehungsgrundlagen im allgemeinen*. Basel: Buchdruckerei V.S.K.
- Guyer, W. (1944). *Die Schule im Schicksal des Volkes*. Rede, gehalten an der zürcherischen Schulsynode vom 18. September 1944. Sonderabdruck aus „Der Pädagogische Beobachter im Kanton Zürich“ Nr. 13/14, vom 6. Oktober 1944.
- Guyer, W. (1946). Die Botschaft Pestalozzis. Gedenkrede zur Zweihundertjahrfeier von Pestalozzis Geburtstag am 13. Januar 1946 in der Tonhalle Zürich. *Schriftenreihe des kantonalen Oberseminars Zürich*, Nr. 4. Horgen: F. Frei.
- Guyer, W. (1946). *Pestalozzi – Eine Selbstschau*. Zum zweihundertsten Geburtstag Johann Heinrich Pestalozzis gewidmet vom Staate Zürich. Neuauflage des Werks mit gleichem Titel von 1926. Zürich: Verlag Gute Schriften.
- Guyer, W. (1946). *Pestalozzi im eigenen Wort*. Aktionskomitee für das Pestalozzijahr 1946. Horgen: Fritz Frei.
- Guyer, W. (1946). Staatsbürgerliche Erziehung im Lichte der Nachkriegszeit. *Neue Zürcher Zeitung*, Abendausgabe Nr. 1820 vom Donnerstag, 25. Juli 1946, Blatt 5, und Morgenausgabe Nr. 1823 vom Freitag, 26. Juli, Blatt 2.
- Guyer, W. (1946). *Wege zu Pestalozzi*. Erziehung und Schule. Heft 10. Zürich: Zwingli-Verlag.
- Guyer, W. (1949). *Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre*. Zürich: S. Hirzel.
- Guyer, W. (1952). *Wie wir lernen. Versuch einer Grundlegung* (1. Aufl.). Erlenbach-Zürich: Eugen Rentsch.
- Guyer, W. (1958). Was ist eigentlich Bildung? *Basler Schulblatt*, Nr. 6, vom 6. Oktober, 19. Jg., 140–144.
- Guyer, W. (1964). Heinrich Pestalozzi (1746–1827). *Die Strahlung*. Schrift zur Ausstellung der Schweizer Hochschulen und des Schweizerischen Nationalfonds an der Schweizerischen Landesausstellung.
- Guyer, W. (1966). Die Partei der politisch gleichberechtigten Frau. *Neue Zürcher Zeitung* vom 20. Sept., Nr. 3958, Morgenausgabe Blatt 4.
- Guyer, W. (1966). Die Volksschule und der „Bildungsnotstand“. *Neue Zürcher Zeitung*, Nr. 1001, Freitag, 11. März, Mittagsausgabe, Blatt 6.

Guyer, W. (1972). *Kleinjogg. Der Zürcher Bauer*. Erlenbach-Zürich: E. Rentsch.

Guyer, W. (1975). *Pestalozzi – aktueller denn je*. Zürich: Orell Füssli.



## Lebenslauf des Autors

11. April 1952 Als erstes von drei Kindern in Elgg im Kanton Zürich geboren. Kindheit und Jugendzeit auf dem elterlichen Sägereibetrieb und dem Bauernhof der Grosseltern.
- 1959–68 Besuch von Primar- und Realschule in Elgg.
- 1968–73 Lehre in Kreuzlingen als Zimmermann und anschliessende Berufstätigkeit als Zimmermann und Akkordarbeiter auf dem Bau in den Kantonen Tessin, Luzern und Zürich.
- 1973–76 Besuch des Technikums Winterthur (heute Fachhochschule Winterthur) und Abschluss mit Diplom an der Abteilung Hochbau. Ausbildung zum Architekten HTL.
- 1976–80 Besuch der Kantonalen Maturitätsschule für Erwachsene in Zürich mit abschliessender Maturität.
- 1980–81 Lehrtätigkeit an der Berufsschule für Hoch- und Vermessungszeichner in Zürich.
- 1981–85 Besuch des Seminars für Pädagogische Grundausbildung und der Sekundarlehrerausbildung mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung an der Universität Zürich.
- 1986–94 Lehrtätigkeit als Sekundarlehrer in Zumikon, ab 1989 als gewählter Lehrer. 1991 Aufnahme des Studiums in Pädagogik, Betriebswirtschaft und Publizistik an der Universität Zürich.
- 1994 Heirat mit Beatrice Noelle. Im Januar 1995 Geburt unserer Tochter Isabel.
- Juni 1996 Lizentiatsarbeit über Walter Guyer bei Prof. Dr. F.-P. Hager und Abschluss des Studiums.
- 1997 Gründung und Aufbau des Instituts für Lernberatung und Nachhilfeunterricht (iln) in Steinmaur.
- 2005 Abgabe der Dissertation.